

Jugend in der Migration: türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse

Nohl, Arnd-Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nohl, A.-M. (1996). *Jugend in der Migration: türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse*. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, 19). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-13988>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Schneider Verlag Hohengehren



Arnd-Michael Nohl · Jugend in der Migration

Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie

Band 19

Arnd-Michael Nohl

Jugend in der Migration

Türkische Banden und Cliques
in empirischer Analyse



Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie
Herausgegeben von A.J. Tumat

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Nohl, Arnd-Michael:

Jugend in der Migration : türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse / von Arnd-Michael Nohl. –

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1996

(Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie ; Bd. 19)

ISBN 3-87116-866-1

NE: GT

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 1996.

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Die Sozialisation junger türkisch-stämmiger Migranten: Eine Rekapitulation empirischer Zugänge . .	5
2.1	Migration als Thema der Theorie subjektiv-rationalen Handelns	5
2.2	Qualitative Sozialforschung zur Lebenswelt jugendlicher Migranten	8
2.3	Ethnographische Beobachtung türkischer peer groups	12
3.	Interaktion und Kollektivität in der Migration	17
3.1	Generations- und Migrationslagerung junger Einwanderer und Einwanderinnen	17
3.2	Konjunktive Erfahrungsräume und ihre empirische Erforschung	29
3.2.1	Die Gruppendiskussion	29
3.2.2	Die Dokumentarische Interpretation	30
3.2.3	Komparative Analyse und Typik	32

Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie

Band 19

Jugend in der Migration

Türkische Banden und Cliquen
in empirischer Analyse

Von

Arnd-Michael Nohl



Schneider Verlag Hohengehren

Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie
Herausgegeben von A.J. Tumat

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Nohl, Arnd-Michael:

Jugend in der Migration : türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse / von Arnd-Michael Nohl. –

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 1996

(Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie ; Bd. 19)

ISBN 3-87116-866-1

NE: GT

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 1996.

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Die Sozialisation junger türkisch-stämmiger Migranten: Eine Rekapitulation empirischer Zugänge	5
2.1	Migration als Thema der Theorie subjektiv-rationalen Handelns	5
2.2	Qualitative Sozialforschung zur Lebenswelt jugendlicher Migranten	8
2.3	Ethnographische Beobachtung türkischer peer groups	12
3.	Interaktion und Kollektivität in der Migration	17
3.1	Generations- und Migrationslagerung junger Einwanderer und Einwanderinnen	17
3.2	Konjunktive Erfahrungsräume und ihre empirische Erforschung	29
3.2.1	Die Gruppendiskussion	29
3.2.2	Die Dokumentarische Interpretation	30
3.2.3	Komparative Analyse und Typik	32

4.	Komparative Analyse von Gruppen junger Migranten türkischer Herkunft	36
4.1	„Flohmarkt“ und „Wildcats“, zwei Gruppen am Beginn der Adoleszenzphase	36
4.1.1	Der Zugang zu den Gruppen	36
4.1.2	Die Gruppendiskussionen	42
4.2	„Ghettobrothers“, eine Gruppe am Ende der Adoleszenzphase: Die subkulturelle Orientierung	90
4.2.1	Der Zugang zur Gruppe	90
4.2.2	Die Gruppendiskussion	92
4.3	„Brüder“, eine Gruppe am Ende der Adoleszenzphase: Die Orientierung an Fortschritt	106
4.3.1	Der Zugang zur Gruppe	106
4.3.2	Die Gruppendiskussion	111
5.	Typen von Erfahrungsmodi sozialer Beziehungen	139
6.	Zusammenfassung und Ausblick	152
7.	Rekonstruktion der empirischen Verfahrensweise	160
7.1	Gedanken zum Standort des Interpretieren	160
7.2	Beispiel für die Interpretation einer Textpassage	163
	Literaturverzeichnis	172

Danksagung

Für ihre unschätzbare Anregung und Kritik zur interpretativen Arbeit möchte ich den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des DFG-Forschungsprojektes „Entwicklungs- und milieutypische Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen in Gruppen Jugendlicher“, Heide Appelsmeyer, Klaus Städtler, Aglaya Przyborski, Bodo Wild, Burkhard Schäffer und dem Projektleiter Ralf Bohnsack danken.

Besondere Dankbarkeit empfinde ich auch gegenüber Alfred J. Tumat, Gerd R. Hoff, Stefan Schulz-Trieglaff, Wolfgang Grassl und Ralf Bohnsack, die mir wertvolle Ratschläge zu meinem Manuskript gaben.

Dieses Buch sei denjenigen Menschen gewidmet, deren Unterstützung unbeschreibbar ist, meinen Eltern und Olcay.

1. Einleitung

Die Zukunft von Migrationsgesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland hängt in hohem Maße von den jugendlichen Einwandererinnen und Einwanderern ab, die in ihr leben. Mit ihnen – und ihren „einheimischen“ Altersgenossen – entscheidet sich der Charakter der Gesellschaft.

Trotz ihrer Bedeutung ist die Adoleszenz in der Migration kaum ein Thema wissenschaftlich-reflektierter Analyse geworden. Die systematische Verbindung von Jugendforschung und Migrationssoziologie ist noch nicht geknüpft, wie Auernheimer (1990b) feststellt. Mit der vorliegenden Analyse möchte ich einen theoretisch und empirisch begründeten Beitrag zu einer solchen Verknüpfung leisten.

Auf den ersten Blick bietet sich dem Leser und der Leserin eine geradezu unübersichtlich breite Literatur zu jungen Migranten und Migrantinnen, insbesondere denen aus der Türkei. Forschungen zu dieser Personengruppe sind allerdings häufig nicht in den Erfahrungen der Jugendlichen selbst begründet, sondern in den Relevanzsystemen derer, die über die Jugendlichen schreiben. Hier wird Fremdheit und die Unterschiedlichkeit der sozialen Welten zwischen MigrantInnen und ForscherInnen ignoriert.

Fremdheit ist ein Grundproblem pluraler Gesellschaften. Soweit sie nicht moralisch-appellhaft oder semantisch umgangen wird, konstituiert sie eine pädagogische Möglichkeit „produktiver Verunsicherung“ (Wittpoth 1994,120). Auch die sozialwissenschaftliche Forschung ist auf das Verstehen des Fremden verwiesen. Eben diese Fremdheitsannahme bildet den methodologischen Ausgangspunkt der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung: Zwischen Forschendem und Erforschem im allgemeinen wird von einer prinzipiellen Fremdheit aufgrund der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Relevanzsysteme ausgegangen. Dies gilt erst recht für die Migrationsforschung und kann nur dadurch methodisch kontrol-

liert werden, daß dem Erforschten Gelegenheit gegeben wird, die Kommunikation mit dem Forschenden und das empirische Material weitgehend selbst zu strukturieren (vgl. Bohnsack 1991,19).

Eine Migrationssoziologie der Adoleszenz muß dort ansetzen, wo die Jugendlichen diese Lebensphase überwiegend verbringen: in der peer group. Wie Bohnsack (1995,258) feststellt, herrscht ein Konsens in der Jugendsoziologie darüber, „daß die Altersphase der Jugend als Übergangsphase durch Gruppen Gleichaltriger, durch ›peergroups‹ strukturiert oder auch ›sekundär‹ institutionalisiert wird.“ Auf die besondere Bedeutung der peer group für jugendliche Migranten als Ort der Orientierungsfindung im Kontext von Migration und Generation wird sowohl in der klassischen Literatur zum Thema (Thrasher 1963; zuerst: 1927) als auch in der bundesdeutschen Diskussion hingewiesen (Griese 1981, Schiffauer 1981, Arnold & Stüwe 1992, Tertilt 1995). Dies hat allerdings nur geringe Auswirkungen auf jugendsoziologische Forschungsdesigns. Beklagt Bohnsack (1995), daß die Jugendphase v. a. anhand individueller Biographien erforscht wird, so konzipiert Fuchs-Heinritz (1990,71) für die migrationsspezifische Biographieforschung, daß sie „noch kaum zu übergreifenden Ergebnissen gelangt“ und „überraschend unentwickelt“ sei. Auch Auerheimer (1990b,230) stellt fest, daß es nur wenig „ethnographische Arbeiten über Gruppen“ junger MigrantInnen gibt.

Ich rekonstruiere in diesem Buch nun die Sozialisation junger Türken ausgehend von deren peer groups bzw. ihren „Banden“ und Cliques, wie sie häufig genannt werden. Dabei geht es mir darum, ihre kollektiven Erfahrungen und Orientierungen, die sich im Kontext von Migration und Generation entwickeln, zu erfassen. Mit dieser Vorgehensweise trage ich dem kollektiven Charakter der Adoleszenz in der Migration Rechnung.

Die Auswahl der peer groups türkischer Jugendlicher erfolgte auf dem Wege des „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss

1979). Ich habe diese Gruppen vergleichend interpretiert und hierauf basierend eine Typik entwickelt, in der ich die zentralen Orientierungen und Erfahrungen der Jugendlichen einander gegenübergestellt habe.

Die Begrenzung des sample auf männliche Jugendliche türkischer Herkunft – so sehr sie rein forschungspraktisch motiviert ist – bestimmt auch die Perspektive des Buches. In eine umfassende Analyse der Migrationsgesellschaft müßten selbstverständlich auch Einwanderinnen, andere Generationen und Ethnien sowie die „Eingesessenen“ einbezogen werden. Denn Migration ist nicht allein das Problem der MigrantInnen, sondern eines gesamtgesellschaftlichen Wandels (vgl. Bröskamp 1993,180). Daher muß Migrationsforschung – und mit ihr eine Migrationssoziologie der Adoleszenz – immer die ganze Migrationsgesellschaft, EinwandererInnen und Eingesessene, im Blick haben.

Wie hier deutlich wird, herrscht in der Migrationsgesellschaft, besonders hinsichtlich der Jugendlichen, eine Begriffsunklarheit: wer ist hier einheimisch, wer zugewandert, wer deutsch, wer türkisch? Ich will dazu keine einfache Lösung anbieten und verwende daher die Begriffe undogmatisch und vorläufig. Letztendlich öffnet sich dadurch erst der unverstellte Blick auf die Alltagspraxis der Betroffenen.

Das vorliegende Buch gliedert sich folgendermaßen:

In Kapitel 2 erhält der/die Lesende einen knappen Überblick über verschiedene Ansätze zur Erforschung der Sozialisation junger MigrantInnen. Aus der Re-Analyse der Arbeiten von Esser et.al., Bielefeld et.al. und Schiffauer werden zentrale Momente der Sozialisation erarbeitet: Interaktion und Kollektivität.

Eine formalsoziologische und migrationsspezifische Konzeption von Interaktion und Kollektivität und deren Genese findet sich im 3. Kapitel, in dem insbesondere die klassischen Werke George Herbert Meads und Karl Mannheims Berücksichtigung finden. An diese Konzeption schließt sich eine Me-

thodologie zur Erforschung von Sozialisation an, die auf den Arbeiten Mannheims und Bohnsacks basiert. Damit ist die Basis für die vergleichende Rekonstruktion der Erfahrungen und Orientierungen in vier peer groups türkischstämmiger Jugendlicher gewonnen.

In Kapitel 4 wird die Sozialisation der jungen Migranten analysiert – anhand von Gruppendiskussionen, die ich mit ihnen geführt habe.

Diese Interpretation gipfelt in einer Typik der jugendlichen Erfahrungsräume im Kontext von Migration und Generation, wie ich sie in Kapitel 5 entfaltet habe.

Weitere Ergebnisse werden im 6. Kapitel zusammengefaßt. Hier geht es auch darum, auf der Grundlage der empirischen Analyse und unter Berücksichtigung von erkenntnistheoretischen Annahmen der rekonstruktiven Sozialforschung einige Denkanstöße für die Erziehungswissenschaft zu entwickeln.

Das Kapitel 7 hat eher den Charakter eines Anhangs für Leser und Leserinnen mit methodischem Interessier. Dort habe ich u. a. exemplarisch dargestellt, auf welche Weise ich die Passagen aus den Gruppendiskussionen interpretiert habe. Denn die Rekonstruktion der eigenen forschungspraktischen Vorgehensweise ist ein wichtiger Bestandteil der Sozialforschung.

Insgesamt hoffe ich, eine möglichst umfassende Perspektive auf die Adoleszenz in der Migration entwickelt zu haben. Dennoch sollten die Ergebnisse dieses Buches nicht als Wissen angesehen werden, mit dem sich generelle Aussagen über den Personenkreis machen ließen und diejenigen, die sich mit ihm beschäftigen, von der Pflicht entbunden werden könnten, eigene Erfahrungen zu sammeln. Denn die prinzipielle Annahme von Fremdheit und damit das Mißtrauen in gesichertes Wissen ist eine der Kernvoraussetzungen, Fremdes zu verstehen. Verstehen ist nur innerhalb eines kommunikativen Prozesses möglich, in den Forschende und Erforschte mit ihrer jeweiligen Biographie eintreten.

2. Die Sozialisation junger türkischstämmiger Migranten: Eine Rekapitulation empirischer Zugänge

Migration und insbesondere die Sozialisation der jugendlichen WandererInnen steht seit langer Zeit im Brennpunkt wissenschaftlichen Interesses. Nicht zuletzt hat die Chicagoer Schule zu Beginn des Jahrhunderts in Auseinandersetzung mit diesem Thema ihre Forschungstradition begründet.¹ Auch über türkische Jugendliche in Deutschland gibt es eine reichhaltige Literatur, ohne daß damit unbedingt auch eine hohe Qualität der Arbeiten impliziert ist. Es ist hier nicht meine Absicht, die Sozialisationsforschung zu dieser Personengruppe umfassend darzustellen.² Vielmehr möchte ich anhand von ausgewählten Arbeiten einige mir wesentlich erscheinende Aspekte der Sozialisationsforschung diskutieren. Dabei werde ich mich v. a. auf Forschungsstrategien und Methodologien beziehen.

2.1 Migration als Thema der Theorie subjektiv-rationalen Handelns

Esser & Friedrichs (1990,12) stellen zur Untersuchung des „Prozesses der Eingliederung von Wanderern“ die Identität der MigrantInnen in den Fokus ihrer Betrachtung. Identität ist im Zusammenhang der Migration so wichtig, weil angesichts einer hohen politisch-strukturellen und persönlich-individuellen Ambivalenz der Lage des einzelnen Migranten „neben Fragen der Entwicklung von Fähigkeiten (z. B. Sprachkenntnissen) und sozialen Beziehungen (z. B. interethnische Kontakte) Gesichtspunkte der personellen und sozialen Orientierung“ (ebd.,12f) im Vordergrund stehen.

In der von Esser und seiner Forschungsgruppe vertretenen allgemeinsoziologischen Theorie subjektiv-rationalen Handelns wird postuliert, daß der Handelnde nach einer subjektiven

Abwägung von Kosten und Nutzen möglicher Optionen sich für eine Handlungsalternative entscheidet. Identität ist nun für Esser gerade mit der Tatsache verbunden, daß die Rationalität des Menschen begrenzt ist (vgl. Esser 1990;1991). Menschen haben Rezepte „für typisches Handeln in typischen Situationen“ (Esser 1990, 234). Diese „habits“, Angewohnheiten, wie Esser sie auch nennt, stellen eine subjektiv-rationale Aussetzung des subjektiv-rationalen Handelns dar: Da die Wahl einer Handlung selbst bereits Kosten verursacht, kann der Rückgriff auf Routine günstiger erscheinen als die Bewertung aller Handlungsalternativen.

Wird mittels dieser Rezepte die Wahl der Mittel im Entscheidungsprozeß ökonomisiert, so vereinfachen Relevanzstrukturen die „Zielstrukturen von Situationen“ (ebd., 238). Die Auswahl verschiedener Handlungsmöglichkeiten erfolgt hier nur noch unter einem die Situation dominierenden Leitmotiv. Die Relevanzstruktur beschränkt die Zahl der Ziele und damit auch die der adäquaten Handlungsalternativen.

Identität ist zum einen ein Spezialfall der Rahmung von Handlungen durch Relevanzstrukturen. Hier gilt, „daß die ›Persönlichkeit‹ [im Sinne von Identität;AMN] die Entscheidungsstruktur von Akteuren in Situationen ebenfalls nach Ziel-Prioritäten ordnet (und somit vorstrukturiert und gleichzeitig vereinfacht).“ (ebd.,239) Zum anderen besteht ein Zusammenhang zwischen Identität und Rezepten. Die Identität eines Akteurs läßt diesen auf bestimmte Handlungsrouninen zurückgreifen (vgl. Hill & Schnell 1990, 37f).

Mit dieser Ausdifferenzierung der Theorie subjektiv-rationalen Handelns kann Esser die „unreflektierte ›Wahl‹ von Habits und die spontane Orientierung an bestimmten Frames [Relevanzstrukturen; AMN] ... als Spezialfälle der Grundregeln der ›rationalen‹ Wahl“ (1991,442) erklären und so auch einen präzisen Zusammenhang zwischen dem Konzept „Identität“ und seiner Theorie beschreiben: Wann und warum ein Mensch nicht auf rationale Wahl, sondern auf Relevanzstruk-

turen und Routinen, d. h. also auf seine Identität zurückgreift, wird aus der Inbetrachtziehung der Kosten einer rationalen Wahl deutlich.

Esser kommt schließlich zu dem Ergebnis, daß der Mensch sich meistens auf Routine und sein Relevanzsystem verläßt und nur in Ausnahmefällen eine wirklich rationale Wahl trifft (vgl. 1991, 436). So kommt aber nicht nur der Anwendung von Routine und Relevanzstrukturen, sondern auch ihrer Genese und damit der Genese von Identität eine hohe Bedeutung zu.

Abgesehen davon, daß Hill & Schnell (1990) versucht haben, die Konstitution von Identität lerntheoretisch zu beschreiben, wird im handlungstheoretischen Ansatz von Esser die Entwicklung von Identität allerdings systematisch ausgeklammert.³ Dies hängt damit zusammen, daß dieser Ansatz die Rationalität von Handlungen – in Schützscher Sprache (Schütz 1993) – auf „Um-zu“-Motive reduziert, während „Weil“-Begründungen unbeachtet bleiben (vgl. Bohnsack 1992, 2). Mit anderen Worten: es werden nur projektive, in die Zukunft gerichtete Aspekte einer Handlung beachtet, während die vorangegangene Interaktionsgeschichte und Sozialisation des Handelnden außerhalb der Betrachtung bleiben (vgl. ebd.).

Zum bloßen Objekt einer subjektiv-rationalen Wahl gemacht, läßt sich Identität nach dieser Theorie bei Vorlage der nötigen Randbedingungen – z. B. der Verunsicherung durch Migration – auch beliebig wechseln. Hill & Schnell (1990, 40) schreiben beispielsweise:

Nur falls durch den Wechsel der sozialen Umwelt, z. B. bei Migration, ... ein großer Teil der bisherigen als „Selbst“ erlebten Reaktionsmuster unanwendbar erscheinen, erfolgt ein bewußter, „reflexiver“ Denkkakt: Zunächst als problemlösendes Denken zur Entwicklung „neuer“ Handlungsvektoren, dann aber auch zur Legitimation der neuen Handlungsvektoren im Lichte der „alten“ Maßstäbe. Die Situationsanmutungen können allerdings immer auch eine Stärke erreichen, die den Austausch kompletter (sanktionierender) Netzwerke oder kompletter Wertsysteme (oder Ideologien) erfordert.

Hier mutiert Identität zum Objekt subjektiv-rationaler Beliebigkeit.

Die Grenzen der Theorie subjektiv-rationalen Handelns schlagen sich aber auch in der Empirie der Forschungsgruppe um Esser nieder, so z. B. in der Frage ethnischer Identität. Schnell (1990, 45) definiert „ethnische Identität“ als „vom Akteur selbst als ›ethnisch‹ klassifizierte eigene Reaktionsmuster“. Ethnische Identität kann sich aus selbstverständlichen Verhaltensweisen konstituieren, die durch Krisen als ethnische Handlungsoptionen erfahren wurden. Sie kann aber auch auf neu erlernten ethnischen Abgrenzungskriterien bzw. Handlungsoptionen beruhen. Es gelingt der Forschungsgruppe dann aber nicht, empirisch den Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien ethnischer Identität herauszuarbeiten (vgl. Schnell 1990, 54 u. 72). Es ist also nicht möglich zu unterscheiden, ob der Akteur in seiner Wahl auf eine – als ethnisch interpretierte – Routine bzw. Relevanzstruktur zurückgreift (die erste Kategorie), oder ob er sich in einer Abwägung der Handlungsalternativen für eine von ihm als ethnisch klassifizierte Option entscheidet. Die theoretisch klar definierte Grenze zwischen der subjektiv-rationalen Wahl und der rationalen Aussetzung der subjektiv-rationalen Wahl bleibt empirisch im dunkeln.

2.2 Qualitative Sozialforschung über die Lebenswelt jugendlicher Migranten

Eine der ersten deutschsprachigen Untersuchungen zu der Sozialisation von Migrantenjugendlichen, die sich im qualitativ-interpretativen Paradigma verortet, stellt die zwischen 1979 und 1981 durchgeführte Forschung von Bielefeld, Kreissl und Münster zum Thema „Junge Ausländer im Konflikt – Lebenssituationen und Überlebensformen“ dar.

Bielefeld et.al. entscheiden sich auf der Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit den besonderen Implikationen des Forschungsgegenstandes und des kriminologischen Kontextes ihrer Studie für einen „Versuch der interpretierenden und rekonstruierenden Übersetzung lebensweltlicher Realität straf-

fällig gewordener ausländischer Jugendlicher“ (1983, 82) in eine empirisch geleitete Sprache. Auf diese Weise könne der „Niederschlag gesellschaftlicher Verhältnisse in individuellen Karrieren“ (ebd.) analysiert bzw. Devianz als „subjektive Reaktion auf objektive Probleme“ (1982, 10) untersucht werden.

Bereits hier setzen die Forscher eine Leitdifferenz zwischen makrosoziologischen – objektiven – Strukturen und der mikrosoziologischen – subjektiven, und hier sogar als reaktiv dargestellten – Lebenswelt ausländischer Jugendlicher, die sie sich zum Forschungsobjekt gemacht haben. Die Auswirkungen dieser Entscheidung und insbesondere der „blinde Fleck“ der Leitdifferenz werden uns noch weiter unten beschäftigen. Zunächst aber gilt es, weitere konzeptionelle Aspekte dieser Arbeit zu beleuchten.

„Lebenswelt“ ist der Forschung von Bielefeld et.al. ein zentraler Begriff, den diese zunächst sehr individualistisch definieren: „Die Lebenswelt einer Person ist definierbar als die Summe der ihr real zur Verfügung stehenden Lern- und Erfahrungsfelder.“ (1982, 13) Erst dann erweitern sie ihren Lebensweltbegriff um dessen kollektiven Charakter: „Die Herstellung gemeinsam geteilter Bedeutungen, eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsamer Kommunikationsstil konstituieren die Lebenswelt einer Person.“ (ebd.) Zwischen der Ebene „objektiver“ Verhältnisse und der „subjektiver“ Reaktionen zeichnet sich hier bereits eine weitere Ebene ab, die sich aus einer gemeinsamen bzw. kollektiven Handlungspraxis nährt, wie man sie z. B. in peer groups findet. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe arbeiten Bielefeld et.al. in ihrer Arbeit selbst heraus. Dennoch erforschen sie die kriminalisierten Jugendlichen als Individuen.

Neben diesen metatheoretischen Annahmen treffen Bielefeld et.al. keinerlei theoretische Vorannahmen zu ihrem Untersuchungsgegenstand und verwirklichen so ein zentrales Element der qualitativen Sozialforschung, den theoriefreien Zugang zum Forschungsobjekt. Auch mit der ausführlichen Diskussion

ihrer Forschungsmethoden können sich die Autoren im interpretativen Paradigma verortet wissen.

Aufgrund des Fremdseins der Wissenssysteme der Jugendlichen und der Forscher und dem daraus folgenden Wunsch, den Jugendlichen die Möglichkeit zu eigenständiger Strukturierung zu geben, entschieden sich die Autoren für unstrukturierte Interviews,⁴ die nach ihrer Totaltranskription zum einen nach thematischen Kategorien parallelisiert und zum anderen zu Fallgeschichten konstruiert wurden (vgl. 1982, 14ff). Hier soll nur auf die thematischen Kategorien Familie, Arbeit und Cliques eingegangen werden.⁵

Bielefeld et.al. sehen die familiäre Situation insbesondere der türkischen Jugendlichen „gekennzeichnet durch die Widersprüche zwischen einem kulturell geprägten Erziehungskonzept und den gesellschaftlich definierten Erwartungen an die Standardbiographie eines Unterschichtjugendlichen in industrialisierten Gesellschaften.“ (1983, 84)⁶ Die Jugendlichen können diesen Widerspruch nur mittels eines Herausbrechens aus der Familie und einer frühzeitigen Verlegung ihres Lebensmittelpunktes in die „subkulturelle Lebenswelt“ (ebd.) oder eines „kognitiven Selbstbetrugs“ (1982, 48) lösen. Hierbei stehen die Normen der Familie und die der deutschen Gesellschaft unvermittelt nebeneinander. Möglich wird dies in einem Kontext, in dem elterliche Normen nicht problematisch bzw. problematisiert werden: „familiären Erwartungen wird nicht der Status einer Norm zugesprochen, d. h., sie werden nicht als Erwartung verstanden, die man akzeptieren oder ablehnen kann, sondern als gegeben und unveränderlich.“ (1983,85)⁷

Arbeit finden die Jugendlichen, die zumeist keinen Zugang zu einer normalen Berufsbiographie haben, in einer spezifischen Untergrundökonomie und dem „Jedermannarbeitsmarkt“ (1982, 54, nach Sengenberger 1979). Hier werden den Jugendlichen für temporäre, unterbezahlte und unqualifizierte Arbeit vollkommen andere, rein formale Qualifikationen als in

einer Berufskarriere abverlangt (vgl. 1982, 60). Zugang zu dem Jedermannarbeitsmarkt bekommen die Jugendlichen v. a. durch ihre peer group: „Das Wissen über ... Verdienstmöglichkeiten ist sozusagen im Netzwerk der ausländischen Jugendlichen gespeichert.“ (1983, 86)

Das Wissen der peer group ist auch für die Reproduktion der Jugendlichen innerhalb der die Zeiten der Nichtarbeit ausfüllenden Untergrundökonomie wichtig. Dieser „Subsistenzbereich, der weder mit gängigen arbeitsmarkt- oder berufstheoretischen noch mit Kategorien abweichenden Verhaltens erfaßt werden kann“ (1982, 63), gründet v. a. auf Schwarzarbeit und Kriminalität „ohne Opfer“ (Glücksspiel, Prostitution mit anschließendem Raub, Dealen etc.).

Gemeinsam mit ihren peer groups halten sich die Jugendlichen, wenn sie nicht legaler Gelegenheitsarbeit nachgehen, in Discos, Kneipen, Jugendzentren, Schwulenbars etc. auf. Z. T. bieten diese „nationalen Treffpunkte“ (1982, 101) sogar die Möglichkeit der Übernachtung. Bielefeld et.al. schreiben zu diesem Feld: „In diesem Netzwerk entwickeln die jungen Ausländer ihre soziale Identität, dort realisiert sich ihre Lebenswelt.“ (ebd.) Den Aufenthalt in diesem Milieu, der den übergreifenden Rahmen für die Untergrundökonomie bildet, bezeichnen die Autoren als „Spazierengehen“, wie es der authentischen Wortwahl der Jugendlichen entspricht. Für sie ist Spazierengehen, wie Bielefeld et.al. sehr richtig, wenn auch in negativer Formulierung, ausdeuten, alles, „was sie machen, wenn sie weder zu Hause noch zur Arbeit gehen.“ (1982, 118, FN3) Spazierengehen ist gleichzeitig primär eine kollektive, eine Tätigkeit der Clique.

Die Clique erhält gerade dann eine erhöhte Bedeutung für den einzelnen, wenn die Jugendlichen nicht arbeiten können (vgl. 1982, 130).⁸ Neben den bereits oben erwähnten Stützfunktionen arbeiten Bielefeld et.al. zwei „Grundthemen“ (1982, 105) der Cliquen heraus: Jacken und Territorien, über deren Besitz zwischen den Gruppen v. a. innerhalb von Schlä-

gereien verhandelt wird. Gerade über die Territorien können die Cliques Macht demonstrieren und Anerkennung, auch in der deutschen Umwelt, finden. So schaffen sich die „Cliques .. in ihrem territorial organisierten System Identitätsmöglichkeiten“ (1982; 106), wie Bielefeld et.al. konstatieren.

Allerdings findet die Clique, deren Bedeutung Bielefeld et.al. immer wieder betonen, aufgrund der Leitdifferenz zwischen objektiven Strukturen und subjektiver Lebenswelt nur ihren Niederschlag in den Erzählungen der individuellen Jugendlichen. Daher können die Forscher sich zum Cliquesphänomen und mit ihm zur kollektiven Handlungspraxis keinen systematischen Zugang erschließen.

2.3 Ethnographische Beobachtung türkischer peer groups

Fokussieren Bielefeld et.al. ausländische Jugendliche als Individuen, so berichtet Schiffauer (1981; 1983) über seine Beobachtungen in zwei türkischen Jugendcliques. Beginnend mit einem Praktikum in einem Kreuzberger Jugendladen führte Schiffauer sechs Jahre lang teilnehmende Beobachtung mit den sich im Alter unterscheidenden Cliques durch.

Allerdings fußt Schiffauers Forschungsarbeit nicht alleine auf Beobachtungen der Jugendlichen, sondern auch auf der Ethnographie ihres Herkunftslandes, der Türkei. Einem Aufsatz stellt er das Postulat voran, daß in der Migration die „Weiterentwicklung eines traditionellen Konzepts ... geradezu notwendig für die Wahrung der Identität“ ist (1981, 911). Daher fallen Jugendliche nach der Migration auch nicht in eine Anomie, sondern orientieren sich in der peer group. Hier und in der Familie werden Traditionen transformiert.

Beispielsweise arbeitet Schiffauer (1983, 102) in einer Abhandlung über „Die Gewalt der Ehre“ mittels eines Rückgriffs auf ethnographische Beobachtungen in türkischen Dörfern die Weiterentwicklung des Begriffs der Ehre im Zuge der Migration heraus:

Die Migration nach Deutschland bedeutet für die dörflichen Familien eine zweifache Veränderung: Die Familie ist nicht mehr Produktions- und Konsumtionseinheit, die anderen, gleichfalls unabhängigen Familien in Gegenseitigkeitsverhältnissen gegenübersteht, sie ist jetzt eingebettet in komplexe und funktionale Zusammenhänge. Der Wert der Ehre, mit den ihm impliziten Unterscheidungen von Frau und Mann, Innen und Außen, kann in der neuen Welt nicht ohne weiteres funktionieren. Es kommt hinzu, daß die Familien einen völlig unstrukturierten Raum betreten: Anders als die Migration nach Istanbul bedeutet die nach Deutschland, daß man in einen Zusammenhang gerät, in dem nichts mehr selbstverständlich ist. Dafür gibt es die Redewendung: *Burasi Almanya*, »hier ist Deutschland«, eine Formel, die immer dann gebraucht wird, wenn man sich anders verhält als in der Türkei, nicht faßt, die Frau zur Arbeit schickt oder als Mann im Haushalt mitarbeitet. Die Familien kommen in eine Situation, die mittels traditionaler Orientierungen nicht verstanden werden kann und in der sie auf der Suche nach Orientierung weitgehend auf sich selbst angewiesen sind.

Für Schiffauer entwickeln die Familien daher in der Migration einen pragmatischen oder einen rein familienbezogenen Ehrbegriff. Diesen verknüpft der Autor allerdings nicht konsequent mit dem peer group-Phänomen. Die Dynamik der peer group übersteigt offensichtlich die Erklärungskapazität des Ehrbegriffs.

Schiffauer (1983, 116) grenzt die peer group von der Familie folgendermaßen ab:

Sind die Familienbeziehungen bestimmt durch Achtung, Autorität und weitreichende Meidungsvorschriften – freilich auch durch Wärme und bedingungslosen Rückhalt –, so charakterisieren Freundesgruppen Gleichheit, Gegenseitigkeit und Freundschaft: Die Gruppe stellt eine Gegenwelt zum Elternhaus dar, denn unter den Gleichaltrigen kann der junge Mann ausleben, was ihm zu Hause die Achtung vor dem Vater verbietet, er kann rauchen, trinken und braucht sich bei der Wahl seiner Gesprächsthemen keine Einschränkungen aufzuerlegen.

Der Autor registriert in der peer group eine Funktion „für die Selbstbehauptung in einer Umwelt, die primär als feindlich erfahren wird“ (1983, 117). Allerdings stellt die Clique für die beobachteten Jugendlichen auch einen Konfliktauslöser dar; in einer Auseinandersetzung mit einem Deutschen erkennt Schiffauer „eine Spirale der Kriminalisierung“ (1983, 120f):

Die feindliche Haltung der Umwelt verweist den einzelnen auf die Gruppe, damit er sich behaupten kann; gleichzeitig fördert das Auftreten in Gruppen die aus Angst wohl ebenso wie aus Vorurteilen genährte Aggression der Deutschen und führt zu ... Polizeieinsätzen, die gegen ausländische Jugendliche oft besonders brutal ausgeführt werden.

Die Dynamik der Gruppe faßt Schiffauer zusammen und ordnet die Jugendlichen in sie ein (1983, 121):

Die einzelnen rutschen in delinquentes Verhalten hinein, ohne es zu beabsichtigen, denn es ist kaum vorstellbar, daß einer sich dem Gruppendruck hätte entziehen, die geforderte Solidarität hätte verweigern können. Bemerkenswert finde ich auch, daß beide Delikte [eine Auseinandersetzung mit einem Deutschen und ein Einbruch; AMN] einen eher defensiven Charakter zeigen, Antworten auf eine tatsächliche oder vermeintliche Provokation durch die deutsche Umwelt sind.

Schiffauer deutet hier bereits an, daß es sich bei dem Verhalten der Jugendlichen nicht um intentionale Aktionen handelt. Allerdings werden die Jugendlichen als Objekt der Gruppendynamik dargestellt, die Gruppe trägt für sie einen „kollektiven Zwangscharakter“, wie es auch dem Durkheimschen Konzept zur Kollektivität als dem Individuum Äußerlichen – als *faix sociaux* – entspricht (vgl. Bohnsack 1991, 124).

Daß Schiffauer in brillanter Weise die Gruppen von türkischen Jugendlichen beobachten und hierüber berichten kann, ihm aber die notwendige Metatheorie für eine adäquate Fassung des Gruppenphänomens fehlt, dokumentiert sich auch in einem Bericht von gruppeninternen Diskussionen (1981, 918f):

Die Diskussionen zeigten die Bedeutung des in der Gruppe üblichen ›kompilatorischen‹ Gesprächsstils: Jeder trug Argumente und Erfahrungen, meist in der Form von Episoden, bei. Diese wurden gleichsam angehäuft, nicht aber kritisiert oder kontrovers diskutiert. Der einzelne wurde in diesen Gesprächen bekräftigt und bestätigt, nicht aber in Frage gestellt. So hatte es bei diesen Gesprächen immer den Anschein, alle seien einer Meinung. Dies erlaubte es einerseits, als Gruppe Angriffen differenzierter und selbstbewußter zu begegnen, als es jedem einzelnen für sich möglich gewesen wäre, andererseits haftet dem ganzen ein unbestreitbar konservativer Zug an: Eine Auseinandersetzung über die eigenen Normen und Werte findet nicht statt.

Schiffauer beschreibt hier den kollektiven Charakter der Gruppe. In der Interaktion steigert sie sich gegenseitig und Einzelmeinungen treten hinter der kollektiven Orientierung in den Hintergrund. Ohne dies theoretisch definieren zu können, weist Schiffauer hier auf die zentralen Faktoren der Sozialisation hin: Interaktion und Kollektivität. Deren soziale Genese gilt es herauszuarbeiten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a. William I. Thomas & Florian Znaniecki: *The Polish Peasant in Europe and America*, 5 Bde., 1918–1920; Frederic M. Thrasher (1963/ zuerst: 1927), William Foote Whyte (1965/zuerst: 1943).
- 2 Vgl. für recht umfassende Darstellungen der Diskussion der siebziger Jahre Hartmut M. Griesse (1981) und Hartmut Esser (1980, 34–103), und für die achtziger Jahre den Überblick bei Monika Alamdar-Niemann (1991, 4–74).
- 3 Der o. e. Rückgriff der Forschungsgruppe auf lerntheoretische Erörterungen zur Erklärung von Identität macht diesen Schwachpunkt der Theorie rationalen Handelns deutlich. Werden hier Lerntheorien bemüht, so schreibt Esser an anderer Stelle (1990, 235): „Lerntheoretische Interpretationen menschlichen Handelns sind – zu Recht – auf Kritik gestoßen und werden daher in den Gesellschaftswissenschaften kaum noch verwandt.“
- 4 Interessanterweise führen die Autoren die schwierige sprachliche Verständigung mit den Jugendlichen gerade als Grund dafür an, offene Interviews zu führen. Standardisierte Verfahren halten sie hier aufgrund ihrer geringen Flexibilität und Möglichkeit, auf die Probanden individuell einzugehen, für ungeeignet (1982, 16). Ihre eigene Interviewform verorten die Autoren bei dem Focussed Interview von Merton & Kendall (1946), dem narrativen Interview nach Schütze (1976) und der oral history method von Osterland (1978). Neben den Interviews mit den Jugendlichen führten Bielefeld et. al. Experteninterviews mit Betreuern und teilnehmende Beobachtung an von den Jugendlichen frequentierten Plätzen durch.
- 5 Auf die Ausführungen über die Kriminalisierung der Jugendlichen kann hier nicht weiter eingegangen werden.
- 6 Diese nicht auf Empirie, sondern einer Theoriediskussion (hier insbesondere Schrader 1976) beruhende Darstellung ähnelt derjenigen der Modernisierungstheoretiker, für die das zentrale Element des Migrationsprozesses der Widerspruch zwischen den Werten traditioneller/„eth-

nischer“ Familien und moderner/industrialisierter Gesellschaften darstellt. Die migrierende Familie wird insofern – zumindest implizit – als defizitär gesehen, während der dominanten Gesellschaft eine unhinterfragbare Allgemeingültigkeit zukommt, die sich durch die Unterschlagung des kulturellen Charakters auch der industrialisierten Gesellschaften in dem Zitat nachdrücklich dokumentiert.

- 7 Hier fällt auf, daß Bielefeld et.al. noch in ihrem ein Jahr zuvor erschienen Buch von „nichtinterpretationsfähigen“ familiären Normen, die universelle Gültigkeit besäßen, sprachen (vgl.1982, 42). Die Reinterpretation der Interviewtexte kommt zu einem Ergebnis, das den „vortheorietischen Charakter“ (Mannheim), den die familiären Erwartungen für die Jugendlichen haben, viel besser widerspiegelt und den „kognitiven Selbstbetrug“ plausibler macht.
- 8 An anderer Stelle diskutieren die Autoren die Bedeutung des Innenstadtbereichs, der in Zeiten der Arbeitslosigkeit zu einem „zentralen Sozialisationsfeld“ wird: „in ihm lernen sie, unter den restriktiven sozialen Bedingungen, die sie in der Bundesrepublik vorfinden, zu überleben.“ (1982, 118) Da Bielefeld et.al. aber an gleicher Stelle darauf hinweisen, daß sich im Innenstadtbereich die Jugendlichen „Tag und Nacht“ (ebd.) treffen, darf man eine Geltung des o.a. Zitats auch für die Clique beanspruchen.

3. Interaktion und Kollektivität in der Migration

Zur Erforschung der Sozialisation junger türkischstämmiger Migranten setze ich an der in der Interaktion sich konstituierenden Kollektivität an, wie sie in den türkischen peer groups ihren Ausdruck findet. Grundlegend für die rekonstruktiv-empirische Forschung ist eine metatheoretische Klärung dessen, was unter Interaktion und Kollektivität zu verstehen ist. Unter Rückbezug auf die Klassiker dieser Thematik, George Herbert Mead und Karl Mannheim, möchte ich eine metatheoretische Konzeption ausarbeiten, die sich v. a. auf die Migrationsforschung bezieht. Daran schließt sich die Methodologie zur Erfassung von Interaktion und Kollektivität, d. h. eine theoretische Beschreibung einer Forschungsmethode, an.

3.1 Der soziale Akt, Generations- und Migrationslagerung als zentrale Momente der Sozialisation junger MigrantInnen

Sozialisation basiert nach G.H.Mead (1948) auf dem „sozialen Akt“.¹ In ihm, d. h. in der Interaktion des Menschen mit anderen entwickelt sich das „Selbst“.

Im einfachen sozialen Akt vollzieht sich Interaktion mithilfe von Gesten:

... we have a situation in which certain parts of the act become a stimulus to the other form to adjust itself to those responses; and that adjustment in turn becomes a stimulus to the first form to change his own act and start on a different one. (1948, 43)²

Die Interagierenden messen der Geste keinerlei Bedeutung bei. Bedeutungen einer Geste wie z. B. eine Intention oder eine Einstellung der Interagierenden ist nur von außen, d. h. von einer dritten Person beobachtbar, oder wie Mead ausführt: „Wir können dann sehen, daß diese Geste jene Einstellungen seitens der Form bedeuten, d. h., sie haben diese Bedeutung für uns.“ (ebd., 45) Sobald einer Geste nicht nur vom

Beobachter, sondern von beiden am sozialen Akt Partizipierenden aufgrund der wechselseitigen Reaktion aufeinander und dieselbe Idee zugeschrieben wird, handelt es sich um ein signifikantes Symbol (vgl. ebd.). Auf dieser komplexeren Ebene der Interaktion vollzieht sich „ein viel angemessenere und effektiverer Mechanismus des gegenseitigen Sich-Aufeinander-Einstellens“ (ebd., 47) der Interagierenden, da hier der soziale Akt mit der Übernahme der Einstellung des anderen einhergeht:

Gestures become significant symbols when they implicitly arouse in an individual making them the same responses which they explicitly arouse, or are supposed to arouse, in other individuals, the individuals to whom they are addressed; and in all conversations of gestures within the social process, whether external (between different individuals) or internal (between a given individual and himself), the individual's consciousness of the content and flow of meaning involved depends on his thus taking the attitude of the other toward his own gestures. (ebd., 47)

Auf der Ebene signifikanter Kommunikation sind „Antizipation“ und „Sinn“ wichtige Bestandteile des sozialen Aktes. Der erste am sozialen Akt Beteiligte antizipiert und vergewärtigt die Reaktion der anderen und nimmt auf diese Weise „die Einstellung der anderen Personen in unser [sein; AMN] eigenes Verhalten.“ (ebd., 69) Ebenso wird im sozialen Akt immer der darauffolgende Akt bereits antizipiert und der erste dahingehend angepaßt (vgl. ebd., 70). Die möglichen Reaktionen auf ein Symbol gruppieren sich bei den Interagierenden so zu einem „Antwortenset“ („set of responses“ (ebd., 71):

It is, of course, the relationship of this symbol, this vocal gesture, to such a set of responses in the individual himself as well as in the other that makes of that vocal gesture what I call a significant symbol. A symbol does tend to call out in the individual a group of reactions such as it calls out in the other, but there is something further that is involved in it being a significant symbol: this response within one's self to such a word as „chair“ or „dug,“ is one which is a stimulus to the individual as well as a response. This is what, of course, is involved in what we term the meaning of a thing, or its significance.

Signifikanz bzw. Sinn entsteht also direkt aus dem sozialen Akt. Mead schreibt dazu: Der Sinn emergiert „in einer dreifachen oder dreigefalteten Beziehung zwischen der Geste des ersten Organismus, der Geste des zweiten Organismus und der Geste der folgenden Phase des sozialen Aktes ...“ (ebd., 76). Sinn („meaning“) existiert zwar bereits auf der vorsignifikanten Ebene der gestischen Konversation, aber erst auf der Ebene signifikanter Symbole wird Sinn von den Beteiligten verinnerlicht („consciousness of meaning“).

Das Selbst des Menschen entwickelt sich nun mit wachsender Fähigkeit zur Einstellungsübernahme. In einer Differenzierung zwischen Rollenspiel („play“) und Gesellschaftsspiel („game“) arbeitet Mead eine komplexere Form der Einstellungsübernahme heraus: Während im „play“ das Kind spielt, jemand anderes zu sein, und so nur eine einfache Einstellungsübernahme vollzieht, muß es im „game“ die Einstellung aller Beteiligten übernehmen und die Beziehung der Einstellungen zueinander definieren (vgl. ebd., 151). Die so organisierten Einstellungen aller am „game“ bzw. abstrakter gesagt: am sozialen Prozeß Beteiligten nennt Mead „generalisierter anderer“ (generalized other) (ebd., 154).

Parallel zu den Stufen von „play“ und „game“ entwickelt sich also das Selbst des Organismus. Zunächst konstituiert sich das Selbst aus der Formation bestimmter Einstellungen von signifikanten anderen im Organismus selbst. In einer zweiten Stufe, in der sich das Selbst nun voll entwickelt, „ist dieses Selbst nicht nur durch die Organisation dieser speziellen individuellen Einstellungen konstituiert, sondern durch die Organisation der sozialen Einstellungen des generalisierten anderen oder der sozialen Gruppe als ein Ganzes, zu dem es gehört.“ (ebd., 158)

Daher sind für die Konstitution des Selbst zwei aufeinander bezogene Fakten wichtig: Erstens, das Selbst existiert nicht eigenständig und isoliert, sondern ist immer an die Erfahrung des sozialen Prozesses gebunden. Erst der soziale Prozeß „ak-

tiviert“ die jeweils adäquaten Aspekte des Selbst (vgl. ebd., 142). Der soziale Prozeß findet zweitens aber immer in einer sozialen Gruppe statt, die prägend für das Selbst ist (ebd., 144):

The organization and unification of a social group is identical with the organization and unification of any one of the selves arising within the social process in which that group is engaged, or which it is carrying on.

Wird hier die Parallelität von Gruppenorganisation und Organisation des Selbst betont, so lassen sich an vielen Stellen von Meads Werk Bezüge zur sozialen Gruppe finden. Bereits die (signifikante) Konversation der Gesten findet in einer Sozietät statt. Die Einstellung des generalisierten anderen setzt Mead gleich mit der „Einstellung der gesamten Gemeinschaft“ (ebd., 154).

Hier, und noch mehr im folgenden Zitat, weist Mead auf eine Determinierung des Selbst durch die Sozietät hin (ebd., 155):

It is in the form of the generalized other that the social process influences the behavior of the individuals involved in it and carrying it on, i.e., that the community exercises control over the conduct of its individual members; for it is in this form that the social process or community enters as a determining factor into the individual's thinking.

Mead bindet also das Selbst einer Person an eine „Gemeinschaft“ („community“) (vgl. auch ebd., 162) bzw. spricht sogar von der „Präexistenz der Gruppe“ (ebd., 164). Die Beziehung von Selbst und Gruppe soll weiter unten unter Berücksichtigung des Mannheimschen Konzepts von Kollektivität herausgearbeitet werden, zunächst aber sei das Augenmerk auf eine Erweiterung des Konzeptes vom Selbst im Meadschen Werk gerichtet.

Im Leben eines Menschen – und damit auch bei MigrantInnen – entstehen mehrere generalisierte andere, die u. U. miteinander in Konflikt geraten können. Bielefeld et.al. (1983, 84) beobachteten beispielsweise, daß türkische Jugendliche sich widersprechenden familialen – türkischen – und gesellschaftlichen – deutschen – Normen ausgesetzt sind. Für den Fall kon-

fligrierender generalisierter anderer spricht Mead von der Möglichkeit, über die sprachliche Kommunikation mit signifikanten Symbolen die Ebene eines „größeren Ganzen“ („larger whole“; 1948, 283) zu erreichen. Hier ist die Gemeinschaft nun nicht mehr eine konkrete, sondern eine „logische“ (ebd., 282), die durch ein „Universum des Diskurses“ („universe of discourse“) (ebd.) konstituiert wird. Innerhalb dieses Diskurses werden konkrete Gruppen transzendiert:

The universe of discourse which deals simply with the highest abstractions opens the door for the interrelationship of the different groups in their different characters. The universe of discourse within which people can express themselves makes possible the bringing-together of those organized attitudes which represent the life of these different communities into such relationship that they can lead to a higher organization. (ebd., 284)

Diese Ausführungen Meads sind aber theoretischer Natur. Ob die Jugendlichen unseres Beispiels die Widersprüche unterschiedlicher generalisierter anderer in einem höheren, universellen Ganzen auflösen oder andere Formen finden, mit dem Widerspruch umzugehen, bedarf einer Untersuchung des jeweiligen Falles. Da das Problem konfligrierender generalisierter anderer von Mead also nur hypothetisch-theoretisch gelöst wird, sind wir auf die Empirie verwiesen. Am konkreten Fall, d. h. anhand der untersuchten Gruppen türkischer Jugendlicher, läßt sich der jeweils von diesen Jugendlichen verfolgte Weg des Umgangs mit unterschiedlichen generalisierten anderen rekonstruieren.

Ich wende mich nunmehr der Beziehung von Selbst und Sinn im sozialen Akt zu. Wie oben geschildert, konstituiert sich das Selbst aus dem generalisierten anderen, also den im Einzelnen organisierten Einstellungen einer Gruppe, Gemeinschaft, Familie o. ä. Wie Mead ausführt, spielt nicht nur das Selbst, und damit die antizipierten und zu einem generalisierten anderen organisierten Einstellungen der anderen, die Mead auch „me“ nennt, im sozialen Akt eine Rolle. Die Handlung der Interagierenden wird auch durch das „I“, die Antwort des Organis-

mus auf das „me“, beeinflusst (vgl. ebd., 175). Allerdings ist das „I“ für niemanden antizipierbar. Erst nach Vollzug des sozialen Aktes geht es in die Erfahrung der Beteiligten über und wird damit zum „me“. Der Handelnde kann also den Ausgang seiner Handlung gar nicht vollständig voraussehen. Damit unterscheiden sich die Intention der Interagierenden und der im sozialen Akt entstehende Sinn.

Dennoch handelt es sich hierbei nicht um einen dem Individuum äußerlichen Sinn bzw. um „soziologische Tatbestände“, wie Durkheim (1984, 105 ff) sie nennt, sondern um einen „Sinnzusammenhang“ (Mannheim 1980, 232), der sich in der Interaktion mit der Gruppe konstituiert.³ Wie Bohnsack (1989, 377) bei Mannheim herausarbeitet, sind gerade diejenigen, „die an seiner Konstitution beteiligt waren, ... im Vollzug der Konstitution intentional nicht auf ihn gerichtet ...“, d. h. gerade die im sozialen Akt Involvierten können den Sinnzusammenhang nicht erfassen. Mannheim (1980, 232) führt hierzu aus:

Ein jeder Kult, eine jede Zeremonie, ein jeder Dialog ist ein Sinnzusammenhang, eine Totalität in der der einzelne seine Funktion und Rolle hat, das Ganze aber etwas ist, das in seiner Aktualisierbarkeit auf eine Mehrzahl der Individuen angewiesen ist und in diesem Sinne über die Einzelpsyche hinausragt.

Mannheim nennt diese Art von Sinnzusammenhang „Kollektivvorstellung“ (ebd.). Sie liegt dort vor, wo sich die Gesamtheit der Erfahrungen einer Gruppe auf ihre verschiedenen Mitglieder verteilt, und diese Gesamtheit insofern durch keinen einzelnen realisierbar ist. „Dennoch bilden diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, das als Ganzes ›in keinem Kopfe vorhanden ist‹ und dennoch in einem gewissen Sinne über der Gruppe ›schwebt‹.“ (ebd.)

Auch wenn Mannheim hier von „Gruppe“ spricht, so arbeitet er dennoch die Genese der Kollektivvorstellungen innerhalb seines Konzepts des „konjunktiven Erfahrungsraums“ heraus: Erkennen im Sinne einer „existentiellen Aufnahme des Gegenübers in das Bewußtsein“ (ebd, 207) ist auf einer vor-

begrifflichen, nicht objektivierenden Ebene „konjunktives Erkennen“ (ebd., 211). Die existentielle Beziehung zum anderen Menschen wird grundlegend für jede weitere gemeinsame Erfahrung; jede neue gemeinsame Erfahrung wiederum konstituiert die existentielle Beziehung neu. Dieses konjunktive Erkennen ist kein totales, sondern es gewinnt „vom anderen (das auch ein Ding sein könnte) nur eine Seite, nur eine Perspektive“ ab, „und zwar eine Perspektive, die eingebettet ist in alle jene persönliche Dispositionen, mit denen ich an das Ding oder an das Gegenüber herantrete.“ (ebd., 211f) Dieses perspektivische Erkennen hat nur eine „konjunktive Gültigkeit“ (ebd., 213), d. h. es gilt nur für die an der Beziehung Beteiligten, also nur im konjunktiven Erfahrungsraum. Im konjunktiven Erfahrungsraum sind nicht nur beziehungsbezogene Erlebnisse, sondern alle gemeinsamen Erfahrungen perspektivisch.

Auch weitere Personen können in den konjunktiven Erfahrungsraum Einlaß finden, allerdings nur über gemeinsame Erfahrungen (Mannheim, ebd., 215):

Durch ein Zusammenleben mit uns, durch nunmehr zu dritt gemeinsam erlebte Strecken des Lebens, lernt er unser Sehen der Dinge kennen und mitzumachen; er nimmt teil an unserem Erfahrungsraum und bildet sich dadurch allmählich einen erweiterten, durch uns drei fundierten Erfahrungsraum.

Ein konjunktiver Erfahrungsraum, der zeitlich und zahlenmäßig über die existentielle Beziehung hinausgeht, ist nur durch Sprache möglich. Eine im konjunktiven Erfahrungsraum entstandene, perspektivische Begrifflichkeit transzendiert so Zeit und die direkt involvierten Personen.⁴

Konjunktive Begriffe sind von allgemeinen Begriffen zu unterscheiden. Sie sind erst durch eine Interpretation, die eine Erforschung des gesamten Erfahrungsraums einbezieht, verstehbar (vgl. ebd., 224). Bei den konjunktiven Begriffen haben wir es mit den Kollektivvorstellungen zu tun, die oben bereits erwähnt wurden. Nach Mannheim ist „der soziale Raum

durchgehend von Kollektivschöpfungen der Lebensgemeinschaft gefüllt ... Kein Winkel ist vorhanden, in dem der Geist der konjunktiven Lebensgemeinschaft nicht seinen Niederschlag gefunden hätte.“ (ebd., 259)

Auch Mannheim geht wie Mead davon aus, daß der Mensch in verschiedenen Gemeinschaften lebt.⁵ Unterscheidet er hier zwischen der „Kulturgemeinschaft“ als umfassendsten und Familie und Freundeskreis als engsten Kreis des konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. ebd., 263f), so konzipiert er an anderer Stelle die Existenz eines Umkreises, in dem wir „übergemeinschaftliche, generell geltende, abstrakte Erfahrungen“ (ebd., 240) haben.

Eine Art dieser unterschiedlichen Erfahrungsräume ist Thema seiner Abhandlung über das „Problem der Generationen“. Hier arbeitet Mannheim auf einer metatheoretischen Ebene generationsspezifische konjunktive Erfahrungsräume heraus. Ich möchte an Mannheims Überlegungen unter Bezug auf Migration anschließen, denn auch die Migration läßt sich – in Erweiterung der Mannheimschen Konzeption – als eine Grundlage von Formen des konjunktiven Erfahrungsraums darstellen. Eine Integration der metatheoretischen Kategorien dieser beiden Problematiken kann dann die empirische Untersuchung der migrierten Jugendlichen fundieren.

Zunächst aber soll auf das Generationenproblem und die hierzu von Mannheim entwickelten Kategorien „Generationslagerung“, „Generationszusammenhang“ und „Generationseinheit“ eingegangen werden.

Die „Generationslagerung“ zeichnet sich durch die potentiellen Möglichkeiten eines gesellschaftlichen Miteinanders von Menschen in einem bestimmten „historisch-sozialen Raum“ (1964b, 542; vgl. auch 527f) aus, der durch die Zugehörigkeit zu demselben Geburtsjahrgang charakterisiert ist. Bereits diese Lagerung „[beschränkt] Individuen auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens ... und [legt] damit eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische

Art des Eingreifens in den historischen Prozeß [nahe; Umstellungen von AMN].“ (ebd., 528)⁶

Ist die Generationslagerung durch potentielle Möglichkeiten gekennzeichnet, so speist sich der „Generationszusammenhang“ aus der konkreten „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen dieser historisch-sozialen Einheit“ (ebd., 542). Mannheim exemplifiziert diese Kategorie an der unterschiedlichen Betroffenheit von bäuerlicher und städtischer Jugend angesichts der Umwälzungen im Preußen des 18. Jahrhunderts. Die bäuerliche Jugend teilte das Schicksal der städtischen nur potentiell, in realiter sind nur wenige Bauernsöhne in den städtisch dominierten sozialen Bewegungen dieser Zeit zu finden.

Der Generationszusammenhang wird nun von Mannheim nach der Art der Verarbeitung des von den Jugendlichen vorgefundenen Kulturgutes nochmals ausdifferenziert (ebd., 544):

Diesselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem ›Generationszusammenhang‹, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhanges in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ›Generationseinheiten‹ im Rahmen desselben Generationszusammenhanges.

Neben den gemeinsamen Erlebnissen sind es also v.a. dieselben Verarbeitungsformen, die die Individuen in die Generationseinheit sozialisieren. Die Verarbeitungsformen oder, mit Mannheims Worten, die „Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien sind die in erster Linie sozialisierenden Faktoren im gesellschaftlich-historischen Geschehen.“ (ebd., 545) Solche „kollektiven Orientierungen“ (Bohnsack 1989,25) entstehen meist in „konkreten Gruppen, wo Individuen in vitaler Nähe sich treffen, sich seelisch-geistig gegenseitig steigern ...“ (Mannheim 1964b, 547)

Wenden wir uns nunmehr einer metatheoretischen Aufarbeitung der Migrationsproblematik zu. Mannheim selbst be-

schäftigt sich nicht mit Fragen der Wanderung. Er gebraucht sie aber an verschiedenen Stellen zur Illustration seiner Argumentation, so auch in der Erörterung des Phänomens des „neuen Zugangs“ (ebd., 530).

Heranwachsende Generationen erhalten einen jeweils „neuen Zugang“ zur von den vorangegangenen Generationen hervorgebrachten Kultur. Dieser neue Zugang ist durch eine „stets neuartige Distanzierung des Gegenstandes [und einen; AMN] neuartigen Ansatz bei der Aneignung, Verarbeitung und Fortbildung des Vorhandenen“ (ebd., 531) gekennzeichnet und endet also in der Transformation der vorgefundenen Kultur.

Mannheim differenziert hier zwischen dem durch einen Generationswechsel charakterisierten Typus des neuen Zugangs und demjenigen Typus, der durch soziale Mobilität gekennzeichnet ist. Während – so Mannheim – beim Emigranten der neue Zugang zu einem „Wandel in der seelisch-geistigen Einstellung“ (ebd.) „im Rahmen eines individuellen Lebens“ (ebd.) führe, entstehen infolge des Generationenwechsels neue Einheiten, also soziale Gebilde mit einer gemeinsamen Orientierung, „die in der Tat ein ›neues Leben‹ beginnen.“ (ebd.)

Nun darf aber das von Mannheim gebrauchte – und sicherlich autobiographisch beeinflusste – Bild des Emigranten nicht mit der in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik einsetzenden Arbeitsmigration und ihrer Problematik verwechselt werden. Diese ist kein Phänomen, das sich auf vereinzelte Individuen beschränken läßt, sondern wir haben es hier mit einer großen Zahl von Menschen zu tun, die bei ihrem Zugang zum in der Aufnahmegesellschaft „akkumulierten Kulturgut“ (ebd., 530) dieses nicht nur individuell verarbeiten, sondern auch neue, eigene „vital-körperlich-seelische Einheiten“ (ebd., 531) bilden können.⁷

Ist nun erst einmal die qualitative „Verwandtschaft“ zwischen Generationenwechsel und Migration aufgewiesen, so lassen sich auch den generationsspezifischen Kategorien analoge

metatheoretische Kategorien für die Migrationsproblematik entwickeln. Dazu sei noch ein genauerer Blick auf die Kategorien Mannheims geworfen.

Dieser verwendet die Begriffe der „Lagerung“, des „Zusammenhangs“ und der „Einheit“ nicht nur für die Generationsspezifik, sondern entwickelt auch den allgemeinen Begriff der „sozialen Lagerung“. Er illustriert diesen, bevor er ihn auf die Generationenfolge bezieht, am Beispiel der Klassenlage, der schicksalsmäßigen gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Klasse. Der Klassenlage und der Generationenlage gemeinsam ist die „verwandte Lagerung der Menschen im sozialen Raume“ (ebd., 526). Mannheim grenzt die soziale Lagerung von der Zugehörigkeit zu anderen Arten von Entitäten folgendermaßen ab:

Diese Lagerung im sozialen Raume ist nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbands durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar: Man ist aber durch diese Tatsache auch nicht im selben Sinne vital schicksalsmäßig, mit allen Fasern seiner Existenz an eine konkrete Gruppe, wie in der Gemeinschaft, gebunden. (ebd., 525f)

In einer Klassenlage befindet man sich; und es ist auch sekundär, ob man davon weiß oder nicht, ob man sich ihr zurechnet oder diese Zurechenbarkeit vor sich verhüllt. (ebd., 526)

Analog zu den generationsspezifischen Kategorien ist die Migrationslagerung nunmehr definierbar als eine durch das Migrationsschicksal bestimmte verwandte Lagerung von Menschen in der Aufnahmegesellschaft. Wie jede andere Lagerung stellt auch sie für die in ihr befindlichen Menschen nur potentielle Möglichkeiten bereit, die diese nutzen, umwandeln oder beiseite liegen lassen können. Beispielsweise besteht für alle nach Deutschland migrierten Türkinnen und Türken die Möglichkeit, sich mit der Liberalität in Deutschland auseinanderzusetzen.

Von der Migrationslagerung abzugrenzen ist der Migrationszusammenhang, in dem die WandererInnen realiter mit den gleichen migrationsbedingten Umständen konfrontiert werden bzw. an ihnen orientiert sind. Um im Beispiel zu bleiben:

es wird nur ein Teil der türkischen Migranten sich mit der deutschen Form von Liberalität auseinandersetzen – diese bilden einen Migrationszusammenhang –, ein anderer bleibt ihr gegenüber indifferent. Die Auseinandersetzung mit der Liberalität aber kann zur Renaissance sozialistischer Ideen, zu einer radikalen Interpretation des Islams als Antwort auf die Liberalität, aber auch zur Eröffnung türkischer Diskotheken führen. Die Verarbeitungsformen unterscheiden sich also. Erst dort, wo eben diese migrationsbedingten „sozialen und geistigen Gebilde“ (ebd., 543) auf diesselbe Art und Weise verarbeitet werden, handelt es sich um Migrationseinheiten.

Die Migration läßt sich so als ein soziales Ereignis verstehen, aus dem sich verschiedene Arten konjunktiver Erfahrungsräume bilden. Mit dieser metatheoretischen Konzeption von Migrationsfolgen können alle Eventualitäten der Migration beschrieben werden, ohne dem Reduktionismus von differenzhypothetischen bzw. assimilationstheoretischen Ansätzen und deren Tendenz zu erliegen, die kulturschaffende Kraft der Migranten vor dem Hintergrund und in Absetzung von der Kultur ihrer Herkunfts- bzw. Aufnahmegesellschaft zu übersehen.

Im Falle von migrierten Jugendlichen können generations- und migrationspezifische konjunktive Erfahrungsräume relevant werden. Die migrierten Jugendlichen haben potentiell drei neue Zugänge zum akkumulierten Kulturgut: den generationellen Zugang zum Kulturgut der eigenen Kommunität und die migrationsbedingten und generationellen neuen Zugänge zum Kulturgut der Aufnahmegesellschaft. So ist es überaus wahrscheinlich, daß die generationellen und die migrationspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume – neben anderen möglichen Erfahrungsräumen – in einer Verschränkung vorzufinden sind.

Es ist aber gerade nicht die Aufgabe und der Anspruch dieser Metatheorie von Generation und Migration zu klären, welche Personen welchen konjunktiven Erfahrungsräumen zuzurechnen

sind. Auch Mannheim versucht nicht, die Koexistenz von verschiedenen Erfahrungsräumen theoretisch zu lösen, sondern verweist hier dezidiert auf die empirische Forschung (ebd., 264):

Durchmustert man die Widerspiegelung des Vorhandenseins dieser Kreise im Querschnitte der Bewußtseinsgehalte und in den Wollungen eines Individuums, so gehört er ja nach Inhalten und Bezirken in verschiedene Gemeinschaften. Das Individuum nimmt also in seiner Totalexistenz an verschiedenen Stufen und Kreisen der Gemeinschaften teil, und wohin ein Individuum jeweils zu rechnen ist, kann nur eine historische Analyse lehren, die auch soziologisch differenziert sein muß.

In diesem Zitat erhält die empirische Forschung einen präzisen Platz innerhalb der Mannheimschen Metatheorie.

3.2 Konjunktive Erfahrungsräume und ihre empirische Erforschung: Gruppendiskussion, Dokumentarische Interpretation und der Vergleich

3.2.1 Die Gruppendiskussion

Das in konjunktiven Erfahrungsräumen gelagerte Wissen kann nicht vom Einzelnen, sondern nur von einem Kollektiv von Menschen, wie z. B. einer peer group, aktualisiert werden. Konjunktives Wissen kam etwa innerhalb der Gruppendiskussionen zu Tage, die wir mit den türkischen Jugendlichen veranstaltet haben.

Praktisch vollzieht sich eine Gruppendiskussion folgendermaßen: mit einer peer group wird ein Termin verabredet, an dem sich die ganze Gruppe versammelt. Der formale Verlauf der Gruppendiskussion wird von den ForscherInnen erklärt: Sie weisen auf die Anonymisierung hin und betonen, daß die Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen erzählen sollen und das Thema und die Intensität der Diskussion selbst bestimmen können. Außerdem erklären die ForscherInnen, daß sie nur dann in den Diskurs eingreifen werden, wenn die Gruppe kein eigenes Gesprächsthema mehr findet. Um überhaupt eine Diskussion anzuregen, wird eine erste Frage gestellt, der Dis-

kurs beginnt und wird meist sehr selbstläufig. Gerade dort, wo die Gruppenmitglieder sich gegenseitig steigern und der Diskurs eine besondere dramaturgische und metaphorische Dichte gewinnt, aktualisiert die peer group zentrale Aspekte ihres konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack 1991, 46).

Die elektromagnetisch aufgenommenen Gruppendiskussionen werden in ausgewählten Teilen transkribiert. Ich habe für meine Arbeit v. a. die metaphorisch und interaktiv sehr dichten Passagen über die Beziehungen der Jugendlichen zu ihren Eltern und über Gruppenaktivitäten, sowie die Passagen über die beruflichen Erfahrungen zur Interpretation herangezogen.

3.2.2 Die Dokumentarische Interpretation

Das nunmehr als transkribierter Text vorliegende konjunktive Wissen ist für Außenstehende bzw. den Forscher allerdings nicht ohne weiteres versteh- und interpretierbar. Mit der „Dokumentarischen Methode der Interpretation“ hat Ralf Bohnsack (1989; 1991) auf der Basis des Mannheimschen Werkes ein Verfahren zur Erschließung dieses konjunktiven Wissens entwickelt.⁸

An dieser Stelle möchte ich nur die methodologische Seite dieses Verfahrens erläutern, während ich in Kapitel 7 meine Praxis des Interpretationsverfahrens rekonstruiert habe. Die Forschungsmethode basiert damit sowohl auf der Methodologie als auch auf einer Rekonstruktion und Systematisierung von Forschungserfahrung. Methodologie und Praxis stehen in einem reflexiven Verhältnis zueinander (Bohnsack 1991, 34).

Grundlegend für die Methodologie der dokumentarischen Interpretation ist die Mannheimsche Unterscheidung zwischen Dokumentsinn und intentionalem Ausdruckssinn, die Mannheim in seinen „Beiträgen zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation“ herausarbeitet. Diese verschiedenen Arten des Sinnes sind an kulturellen Werken im weiteren Verständnis des Wortes – z. B. einer Gruppendiskussion oder einer Hand-

bewegung – „ablesbar“. Mannheim spricht hier von „Kulturgebilden“. Der intentionale Ausdruckssinn umfaßt das „vom schöpferischen Subjekt Gemeinte“ (Mannheim 1964a, 111) bzw. das „im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein“ (ebd., 107) Intendierte an einem Kulturgebilde. Im Unterschied hierzu konstituiert sich der Dokumentsinn eines Kulturgebildes aus der Interpretationsleistung einer dritten Person. Diese klammert den Geltungscharakter des vom Subjekt Intendierten ein, indem sie nicht mehr nach dem Wahrheitsgehalt der Äußerung oder Kreation des Subjekts fragt, sondern nach seinem Entstehungszusammenhang: Wie ist das Kulturgebilde entstanden? Es wird daraufhin untersucht, was sich in ihm über das Subjekt dokumentiert (vgl. ebd., 107ff). Hierbei wird die Gesamtheit des Subjektes mit in die Betrachtung einbezogen.⁹

Was Mannheim hier abstrakt „Kulturgebilde“ nennt, stellen in diesem Buch konkret die mit den türkischen peer groups geführten und transkribierten Gruppendiskussionen dar. Bei diesen Texten „vollzieht sich die Interpretation in der Rekonstruktion des sich aufschichtenden Interaktionsprozesses, durch die ich jene für die Gruppe charakteristische Selektivität in der Behandlung des Themas herausarbeiten kann.“ (Bohnsack 1991, 46f)

Dieses perspektivische Wissen der peer group kann aber, da es an den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe gebunden ist, nur erfaßt werden, wenn auch der „existentielle Hintergrund“ (Mannheim) der Gruppe in die Interpretation mit einbezogen wird (Bohnsack 1991, 47):

In den Beschreibungen und Erzählungen, die von den Jugendlichen ... diskursiv entfaltet werden, dokumentiert sich der Zusammenhang von Kollektivvorstellungen und dahinterliegenden Erlebnisprozessen und Erlebniszusammenhängen, der uns die kollektiven Orientierungen erst verständlich werden läßt. Wir interpretieren dokumentarisch, indem wir diese Beschreibungen und Erzählungen hinsichtlich ihres metaphorischen Gehaltes ausloten. D. h., wir versuchen theoretisch-begrifflich das zu erfassen, was uns zunächst ›atheoretisch‹ gegeben ist, d. h. begrifflich nicht expliziert ist...

Der dokumentarische Charakter dieser Interpretationsmethode findet also sowohl dort seinen Ausdruck, wo der von den Produzenten in den Diskursen intendierte Sinn als Dokument für die Gruppe selbst ausgewertet wird, wie auch dort, wo in der Unterscheidung zwischen kollektiven Orientierungen und kollektiver Erfahrung die Seinsverbundenheit des Wissens dokumentarisch interpretiert wird.

3.2.3 Komparative Analyse und Typik

Wenn der dokumentarische Sinn der Gruppendiskussionstexte interpretativ herausgearbeitet wird, gewinnt die Perspektive des Interpreten besondere Bedeutung. Mit anderen Worten wird die Interpretation maßgeblich davon beeinflusst, vor welcher Folie von Gedanken über das, was normal ist, sie angestellt wird. Dieser „Vergleichshorizont“, wie ihn Bohnsack (1991, 47) nennt, bedarf einer methodischen Kontrolle, um die Gültigkeit der Interpretation zu gewährleisten. Anderenfalls würde die Interpretation in unkontrollierbarer Weise vom Vergleichshorizont des Interpreten bestimmt werden und intersubjektiv nicht mehr nachvollziehbar sein. Die methodische Kontrolle par excellence liegt in der Substitution des Vergleichshorizonts des Interpreten durch empirische Vergleichshorizonte, wie sie im Vergleich einer Gruppe mit anderen Gruppen gewonnen werden können.¹⁰

Grundlage für den Vergleich ist der „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, ebd., 40), z. B. die unterschiedliche Verarbeitung desselben akkumulierten Kulturguts, wie sie sich in zwei Migrationseinheiten ein- und desselben Migrationszusammenhangs vollzieht.

Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist auch das grundlegende Prinzip der Typengenerierung, die Bohnsack (1989; 1991) in Erweiterung der dokumentarischen Interpretation entwickelt hat. Bei der Generierung von Typen „werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hinter-

grund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits.“ (1991, 141) War zunächst der Fall, also eine Gruppendiskussion Objekt der Interpretation, so verschiebt sich im Stadium der Typengenerierung die Perspektive auf die verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräume, an denen die Gruppen partizipieren. Der Vergleich abstrahiert nunmehr von den Gruppen und befaßt sich vornehmlich mit den konjunktiven Erfahrungsräumen. Je mehr Typiken generiert werden können, je mehr konjunktive Erfahrungsräume also an einem Fall herausgearbeitet werden können, desto valider wird die gesamte Interpretation:

Die Eindeutigkeit einer Typik ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen auch möglichen Typiken ›abgegrenzt‹, die Unterscheidbarkeit von anderen Typiken abgesichert werden kann. Die Typenbildung ist also umso valider je klarer am jeweiligen Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann. Anders ausgedrückt bedeutet dies, daß als Voraussetzung für eine valide Typenbildung die den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden müssen. (ebd., 144)

Es wird hier nun nicht der Anspruch erhoben, ein ganzes System von Typiken zu generieren. Um dennoch eine möglichst hohe Validität zu erzielen, stützt sich meine Interpretation auf die von Bohnsack (1989, 199–217) erarbeitete Entwicklungstypik für Auszubildende, auf die innerhalb der Falldarstellung bereits Bezug genommen wird. Den Vergleich der peer groups führe ich in die Falldarstellungen systematisch ein. Dennoch bleiben innerhalb dieser komparativen Analyse die Fälle der Gegenstand der Darstellung. Aus der komparativen Analyse heraus läßt sich dann neben der Entwicklungstypik eine Typik der Erfahrungsmodi von Sozialbeziehungen entwickeln.

Anmerkungen

- ¹ In der zentralen Stellung des sozialen Aktes liegt bereits der entscheidende Unterschied zur Theorie des Rational-Choice-Ansatzes, der das Individuum, den *homo oeconomicus*, fokussiert. Mead hingegen abstrahiert derart vom Individuum, daß er gelegentlich nur von „Formen“ spricht, wie z. B. der „parent-form“ und der „infant-form“ (ebd., 44).
- ² Ich benutze hier das englische Original, so weit es ein flüssiges Lesen nicht verhindert. Ansonsten stammen die Übersetzungen von mir. Die deutsche Übersetzung ist leider problematisch (siehe G.H. Mead: *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1991), wie auch der Inhalt dieses Buches selbst nicht immer stringent ist, da er aus Vorlesungsnotizen von Meads Studierenden zusammengetragen ist.
- ³ Diese Verknüpfung des Meadschen und des Mannheimschen Denkens hat Bohnsack in einem noch nicht veröffentlichten Manuskript herausgearbeitet.
- ⁴ Auffallend ist hier die Parallele zu Meads Konzept. Bei Mead (1948, 46) ist Sprache bzw. die vokale Geste die Grundvoraussetzung für die Verinnerlichung der Attitüden mehrerer Personen bzw. der Entwicklung des generalisierten anderen.
- ⁵ Mead spricht hier von unterschiedlichen „generalisierten anderen“
- ⁶ Mead arbeitet diese durch den konjunktiven Erfahrungsraum verursachte Perspektivität des Menschen in seinem Konzept des „I“ und „me“ aus. Zwar ist, wie oben bereits angedeutet, das „I“ nicht in der Erfahrung der am sozialen Akt Partizipierenden vorhanden bzw. durch sie verinnerlichtbar. Dennoch ist das „I“ durch das „me“, also den generalisierten anderen, d. h. die verinnerlichten Einstellungen der sozialen Entität, determiniert. Das „I“ muß immer eine passende Reaktion auf das „me“ darstellen, oder mit Meads Worten: „The ›me‹ does call for a certain sort of an ›I‹ in so far as we meet the obligations that are given in conduct itself...“ (1948, 178) Dies ist nichts anderes als die Perspektivität des Menschen im konjunktiven Erfahrungsraum.
- ⁷ In den der Assimilationstheorie fernen Ansätzen der Migrationsforschung wird auch immer wieder auf die Existenz einer eigenständigen Migrantenkultur hingewiesen, z. B. in Form der „Einwandererkolonie“ (Heckmann 1992) oder der „Street Corner Society“ (Whyte 1965).
- ⁸ Daß das in der Frankfurter Schule häufig angewandte Gruppendiskussionsverfahren weniger zur Ermittlung von Einzelmeinungen als zur Erforschung von Gruppeneinstellungen geeignet ist, hat bereits Mangold (1973) herausgearbeitet und darauf hingewiesen, daß „eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ... vielfach unmöglich“ ist (Mangold 1960, 49; zit. n. Bohnsack 1991, 110). Das kollektive Wissen, das hier aktualisiert wird,

konnte aber erst innerhalb des methodologischen Rahmens der dokumentarischen Interpretation angemessen herausgearbeitet werden.

- ⁹ Die Unterscheidung zwischen intentionalem Ausdruckssinn, Dokumentsinn und dem hier weniger relevanten „Objektsinn“ kann sinnvoll am rituellen Gebet einer türkischen Migrantin verdeutlicht werden: Mit diesem Gebet mag für die betende Muslima ein Bekenntnis zum islamischen Glauben intendiert sein. Die interpretierende Beobachterin hingegen kann in Anbetracht der ganzen Person der Betenden (in Geschichte und Gegenwart) in diesem Akt eine Selbstvergewisserung der sozialen Position der Betroffenen sehen, die im Spannungsfeld der Migration mit widersprüchlichen generalisierten anderen leben muß. Auf der Ebene des Objektsinns schließlich wird nur der soziale Zusammenhang, d. h. die Funktion des Aktes ins Auge genommen und die Situation als rituelles Gebet charakterisiert (vgl. auch das Beispiel in: Mannheim 1964a, 105ff).
- ¹⁰ Neben dieser methodologischen gewinnt der Vergleich auch auf der forschungspraktischen Ebene hohe Bedeutung. Wie Glaser und Strauss (1979) betont haben, ist die komparative Analyse das ideale Vorgehen zur Generierung einer Theorie. In der – auch meiner Arbeit zugrundeliegenden – Forschungsstrategie des „theoretical sampling“ werden neue Fälle sukzessiv und auf der Grundlage bereits ausgewerteter Fälle in das sample aufgenommen und so allmählich die empirische Basis parallel zur sich entwickelnden Theorie gewonnen (vgl. Glaser und Strauss 1979, 96ff).

4. Komparative Analyse von Gruppen junger Migranten türkischer Herkunft

Auf der Grundlage der metatheoretischen und methodologischen Überlegungen, wie ich sie im vorangegangenen Kapitel dargelegt habe, möchte ich mir nunmehr schrittweise die empirische Basis für eine Typik der Erfahrungen und Orientierungen türkischer Jugendlicher erarbeiten.

Zunächst werde ich die zentralen Erfahrungen und Orientierungen zweier Gruppen, denen ich die Codenamen „Wildcats“ und „Flohmarkt“ gegeben habe, in einer vergleichenden Analyse ihrer Gruppendiskussionen herausarbeiten. Auf der Basis dieser Interpretationen gilt es dann, weitere Fälle, die der Gruppen „Brüder“ und „Ghettobrothers“, in den Vergleich miteinzubeziehen und so die bis dahin erarbeiteten Kategorien anzureichern und zu sättigen.

Den einzelnen Abschnitten vorangestellt ist jeweils eine Beschreibung des Zugangs zur Gruppe, die auf Protokollen der teilnehmenden Beobachtung beruht.

4.1 Komparative Analyse zweier Gruppen von jugendlichen Migranten jüngerer Alters: die Gruppen „Flohmarkt“ und „Wildcats“

4.1.1 Der Zugang zu den Gruppen

Der Kontakt zu der Gruppe „Wildcats“ entstand eher zufällig. Wir hatten uns im Oktober 1994 in einem Jugendzentrum mit Breakdancern zu einer Gruppendiskussion verabredet und kamen pünktlich in ihrem Tanzsaal an.¹ Leider war die uns bereits bekannte Gruppe nicht da, so sprachen wir andere im Raum tanzende Jugendliche auf unser Anliegen hin an. Diese zeigten wenig Interesse, sodaß wir uns zunächst in andere Räume des Jugendzentrums zurückzogen. Der weitere Verlauf des Abends liest sich im Beobachtungsprotokoll folgendermaßen:

„Bei unserer Rückkehr trafen wir auf Jim, einen gedrunken aussehenden, sehr kräftigen Türken mit langen Haaren. Er schaute uns freundlich an, und ich erklärte ihm unser Anhegen. Er stimmte unserem Vorhaben grundsätzlich zu, meinte aber, man müsse die anderen fragen, womit offensichtlich mehr als die sechs Leute im Raum gemeint waren. Dann ging Jim in eine Ecke, wir setzten uns dieses Mal auf eine Reihe von Tischen, die neben der Musikanlage aufgestellt waren. Uns gegenüber breitete sich die Tanzfläche aus, an deren gegenüberliegenden Seite ein großer Spiegel aufgestellt war. Jim zog sich die Hosen und einen dickeren Pullover aus. An der Hose war ein Taschenmesser befestigt, an einen Unterarm festgebunden sahen wir ein ziemlich langes Messer, das Jim ebenfalls auszog, wobei er es versteckte, als er bemerkte, daß wir ihm zusahen.

Die Jugendlichen, darunter auch ein sehr jung aussehender Deutscher, tanzten, scheinbar ohne weitere Absprachen, in einer Art Reißverschlußprinzip. Drei Jugendliche brauchten für ihre Übungen breiteren Raum (häufig machten sie Felgen und drehende Kopfstände am Boden), sie lösten sich in einer sehr elegant aussehenden Art immer wieder ab. Die am Rande Stehenden holten erneut Luft, ruhten sich so ein wenig aus und fingen dann wieder mit den einleitenden tänzelnden Schritten nach rechts und links einen neuen Break an. Während der Deutsche, der in einer Ecke seine Kopfstandübungen verfolgte, einen recht feinen Trainingsanzug anhatte, waren die anderen mit Jogginghosen und Kapuzen-Sweatshirts bekleidet. Auf den Kopf zogen sie, wenn nötig, riesige Wollmützen, deren obere Fläche mit einer Art Plastik oder Leder überzogen war. Hierauf machten sie ihre kreisenden Kopfstände. Jim änderte fast nach jedem Break seine Oberbekleidung, einmal trug er ein halbmarmeliges T-Shirt, dann ein Trikot, dann breakte er halbnackt, nach einigen Übungen zog er sich eine Trainingsjacke an. Immer trug er seine überlangen Pulswärmer. Mich erinnerten die Ausruhephasen sehr an das Geräteturnen, das ja auch zwischen hohen Anstrengungen und Ruhephasen schwankt und bei dem sehr oft die Kleidung gewechselt wird.

Nach und nach kamen weitere Jugendliche in den Raum (in zwei Gruppen). Sie begrüßten die Anwesenden mit dem türkischen Wangenkuß, mir fiel aber auf, daß sie untereinander fast ausschließlich Deutsch sprachen.

In der ersten Gruppe war ein Jugendlicher mit einem sehr gewitzt aussehendem Blick, der mir bereits vorher irgendwo aufgefallen war. Er ging geradewegs auf mich zu und begrüßte mich in einer so herzlichen Form, daß ich mich wunderte. Ihm fiel erst bei einer Nachfrage auf (er fragte nach einer Elisabeth), daß er mich verwechselt hatte. Die Herzlichkeit erlitt hierdurch aber keinen Abbruch. Auch dieser Jugendliche machte sich zum Tanzen fertig, ebenso wie die anderen neu Hinzuge-

kommenen machte er aber keinerlei Anstalten, sich nach dem Umziehen aufzuwärmen.

In der Zwischenzeit konnten wir die höchst graziilen Felgen und Kopfkreisel von Jim und anderen Jugendlichen beobachten, die ästhetisch sehr reizvoll waren und z. T. – bei großer Länge bzw. einem gelungenen letzten Schwung – von den Jugendlichen beklatscht wurden.

Mit der letzten Gruppe waren ein weiteres, hellblondes, schlankes und großes Mädchen im Alter von geschätzten 15 Jahren (der wir später den Code „*Ew*“ gegeben haben) und ein recht gut gekleideter Junge in den Raum gekommen („*Am*“). Ebenso ein junger Türke mit einem Augenverband („*Bm*“). Zu diesem Zeitpunkt hatte Jim bereits dem Jugendlichen mit dem gewitzten Blick, der sich später als der Kerncharakter der Gruppe „Wildcats“, „*Cm*“, herausstellen sollte, unser Anliegen erklärt, dabei aber gesagt, er solle doch mit uns sprechen, da er selbst keine Lust habe. Dies hatte er schon vorher öffentlich – allerdings auf Türkisch – den anderen Jugendlichen erklärt. Während *Cm* uns nur kurz musterte, rief *Bm* uns zu, wir sollten mit ihm reden. Ich erklärte *Bm*, wir wollten mit der ganzen Gruppe reden und fragte ihn dann nach seinem Auge. Er erklärte, er habe sich Feuerlöscherflüssigkeit hineingespritzt (aus Versehen) und sich das Auge dabei verätzt. Jetzt sehe er nur noch weiß. *Bm* sprach kurz mit *Cm* und *Am*, dann meinte er, ob es gegen 20 Uhr recht wäre, da sie noch ein wenig trainieren wollten. Er selbst, wie auch *Ew* und *Am*, tanzten allerdings gar nicht. So beobachteten wir noch eine Weile die Tänzer.

Während wir den Tänzern zuschauten, überlegte ich mir oft, wie wir sie nun um 20 Uhr zu der Gruppendiskussion versammeln könnten, da die Tänzer wirklich intensiv in das Breakdance eingetaucht waren und darin aufgingen. Die anderen standen am Fenster und unterhielten sich. Mir fiel ein Funktelefon auf, das in der Gruppe der Jugendlichen kreiste.

Gegen acht Uhr zog *Cm* seine Hose wieder an, *Am* hielt ihm dabei den Daypack, reichte ihm die Hose und steckte die Sporthose auch wieder in die Tasche hinein. Ich hatte bereits einen Nebenraum organisiert und aufgeschlossen, nun gab es Gelegenheit, die Jugendlichen zum Mitkommen aufzufordern. Ich verständigte mich mit *Bm* über Blickkontakt und dieser meinte zu den anderen, wir gehen jetzt zum Interview. Einige fragten nochmals nach, ich meinte, wer wolle, solle mitkommen. Einen Jugendlichen (*Dm*), der mir zuvor aufgefallen war, bat ich gesondert darum mitzumachen. So kamen wir in den anderen Raum. Ich wollte zunächst unsere Methode erklären, einer fing aber schon an zu erzählen. Daraufhin stoppte ich ihn mit dem Hinweis darauf, daß ich auch zunächst einmal das Tonbandgerät aufbauen müsse. Dabei meinte *Cm*, ich könne doch auch Türkisch (dies muß er bei einer früheren Begegnung erfahren haben) und ich solle das nun mal auf Türkisch erklä-

ren. Ich meinte dazu, daß die Deutsche bestimmt kein Türkisch, sie dafür aber gut Deutsch könnten, sodaß ich auf Deutsch erklären wollte (ich verlor aber einige türkische Worte, was wohl zur Anerkennung ihrer Sprache reichte: Sie bestanden im weiteren nicht mehr auf dem Türkischen, sondern fragten mich nur bei diskursorganisierenden Fragen in Türkisch – wie sie dies auch untereinander tun). Bis hierhin war mir nicht aufgefallen, daß *Am* kein Türke ist.

Die Gruppendiskussion verlief sehr turbulent. *Cm* war fasziniert von dem Oszillographen des Aufnahmegeräts und stieß immer wieder laute, z. T. lachende Töne aus, um ihn in Bewegung zu bringen. Auch *Dm* war sehr um das Gerät bemüht, allerdings wollte er mehrmals das Gerät ausschalten, weil in der Gruppendiskussion immer nur über „Scheiße“ (Drogen, Gewalt, Mädchen) gesprochen werde. Einmal stoppte er die Aufnahme, wobei ich ihn zurechtwies: Das Gerät gehöre nun einmal zu unserem Bereich und er solle es nicht anfassen. Da er die Diskussion teilweise nicht ertragen konnte, ging er einmal hinaus, auch um seinen Protest gegen das Gesprächsthema zu dokumentieren. Ansonsten stand *Dm* dann, wenn ihm seine Rede sehr wichtig war und diese durch andere in Frage gestellt wurde, auf und dozierte geradezu. Auch *Bm* bemühte sich sehr um den Diskussionsverlauf, er forderte mehrmals die anderen, insbesondere die zentral beteiligten *Cm* und *Dm* dazu auf, nacheinander zu sprechen und die Reihenfolge zu wahren. Nach ca. einer dreiviertel Stunde setzten sich die Diskutanten um (alle außer *Cm*, dem Kerncharakter). Dies ging nacheinander vonstatten und, obwohl es die Diskussionsrunde vollkommen veränderte, vollzog sich trotz Fehlens einer Planung reibungslos. Während der Gruppendiskussion gab es einmal eine körperliche Auseinandersetzung zwischen *Am* und *Dm*. *Am* hatte vorher immer wieder versucht, die Türken mit der Präsentation von Fremdzuschreibungen („Dreckarbeiter“) zu reizen, nun warf sich *Dm* auf ihn (*Am* hatte wohl aber zuvor auch heftigst an *Dms* Ohr gezogen, wie Heide berichtet). Auch *Cm* wollte sich einmischen, ich versuchte ihn, relativ unentschlossen, zurückzuziehen. Dies war aber nicht nötig, er zog sich selbst zurück, und als *Dm* zu hart auf *Am* losging, wurde auch dieser von den anderen beschwichtigt.“

Nach ca. 1 1/4 Stunden war diese sehr selbstläufige Gruppendiskussion beendet, und die Jugendlichen füllten die Fragebögen aus. Sie machten dabei folgende Angaben:

Am ist 18 Jahre alt, hat den erweiterten Hauptschulabschluß und macht eine Ausbildung als Stukkateur. Er ist katholisch. Sein Vater „macht Geschäfte“, seine Mutter ist Justizbeamtin. Er wohnt in einer eigenen Wohnung im Tiergarten. Als wichtigste Freizeitinteressen gibt er Breakdance an, als wichtigste gemeinsame Aktivitäten mit der Gruppe: „Wir

klauen“, „Wir schlagen uns“, „Wir machen Breakdance“. Er trifft sich mit der Gruppe oft, und zwar am Ahrplatz. Er gehört ihr seit 4 Jahren an. Er hat die Clique in der Nachbarschaft bzw. in der Schule kennengelernt, und zwar, auf die Frage nach dem Wie des Kennenlernens, „durch die Straße“. Als andere Clique, in der er auch noch ist, gibt er die Gruppe „Wildcats“² an und unterschreibt schließlich mit seinem Namen.

Bm ist 18 Jahre alt, Muslim, und hat den erweiterten Hauptschulabschluss. Zur Zeit der Gruppendiskussion ist er in einer Ausbildung als Telekommunikationstechniker, wie er angibt. Zur Berufssituation der Eltern, mit denen er im Tiergarten zusammenlebt, macht er keine Angaben. Wichtigstes Freizeitinteresse ist Kampfsport, in der Clique das Rumhängen. Seit 4 Jahren trifft er sich mit der Clique jeden Tag, als Treffpunkt gibt er das Jugendzentrum Ahrplatz an. Sie haben sich im Jugendzentrum und der Schule kennengelernt, durch den „Boss“ der generationsübergreifenden Gruppe „Wildcats“.

Cm ist 17 Jahre alt, macht keine Angaben zur Religionszugehörigkeit und ist noch in der Ausbildung (zu der er keine weiteren Angaben macht). Sein Vater ist arbeitslos, seine Mutter bezieht Rente. Die Familie wohnt im Tiergarten. Als wichtigstes Freizeitinteresse gibt er Breakdance an, mit der Gruppe betreibt er die Aktivitäten Schlägerei, Tanzen und Sprühen. Er ist seit 7 Jahren in der Clique, mit der er sich jeden Tag, v. a. am Ahrplatz trifft. Er hat sie „in unserer Gegend“ durch seinen Bruder kennengelernt. Als andere Gruppe, zu der er noch gehört, gibt er die Tanzgruppe an.

Dm ist 17 Jahre alt, Muslim und zur Zeit arbeitslos. Beide Eltern, mit denen er im Tiergarten zusammenwohnt, sind Arbeiter. Als wichtigste Freizeitbeschäftigung gibt er Tanzen an, mit der Gruppe: Tanzen, Reden, „usw.“ Er trifft sich mit ihr schon „lange“, jeden Tag und meist am Ahrplatz. Er hat sie im Jugendzentrum kennengelernt und ist ansonsten noch in anderen Tanzgruppen.

Ew ist 19 Jahre alt und die einzige Frau in der Gruppe. Sie hat das Abitur absolviert, macht aber keine Angaben zu ihrer beruflichen Tätigkeit (sie ist Schauspielerin). Ihr Vater ist Arzt, ihre Mutter Verkäuferin. Sie bewohnt eine eigene Wohnung in Friedrichshain. Damit ist sie die einzige, die nicht seit eh und je im Tiergarten wohnt. Als wichtigstes Freizeitinteresse gibt sie Breakdance an, mit der Gruppe führt sie folgende Aktivitäten aus: „bei mir rumhängen“, „weggehen“, „tanzen“. Sie kennt die Gruppe seit 1/2 Jahr und trifft sich mit ihr dreimal in der Woche „bei mir oder draußen“. Sie hat sie durch den Streit zwischen dem Tiergarten und Neukölln kennengelernt, und zwar in einem Jugendzentrum. Sie ist auch in einer Gruppe aus Neukölln. Diese ist ihr ebenso wichtig.

Auf die Gruppe „Flohmarkt“, die eine Dyade ist, machte uns der Sozialarbeiter eines Jugendzentrums aufmerksam. Er beschrieb sie als „vernünftige Jugendliche, die auch was erzählen können“. Wir sprachen daraufhin *Am* und *Bm* an und baten sie um die Teilnahme an der Gruppendiskussion. Die beiden spielten Tischfußball, ließen sich aber für unser Anliegen interessieren.

Als wir zehn Minuten später hoch zu unserem Raum gingen, machte ich die Jugendlichen darauf aufmerksam, daß es besser sei, wenn es mehr Teilnehmer gäbe, und fragte sie, ob sie noch weitere Freunde hätten, die im Aufenthaltsraum zurückgeblieben wären. Sie gingen daraufhin los und kamen mit drei Jugendlichen zurück.

Wir erklärten unsere Methode und bauten derweil die Gerätschaften auf. Bereits bei der ersten Frage, die einen ausschließlich von *Am* und *Bm* geführten Diskurs einleitete, wurde die Fremdheit der anderen drei Jugendlichen deutlich. Sie hielten die ihnen unangenehme Situation des Schweigens nicht aus und verabschiedeten sich mit unterschiedlichen Begründungen von uns.

Die Gruppendiskussion lief ca. 40 Minuten und war – in Anbetracht der dyadischen Form der Gruppe – recht selbstläufig. An ihrem Ende baten wir die Jugendlichen um das Ausfüllen der Fragebögen. Sie machten folgende Angaben:

Am ist 17 Jahre alt, hat die Hauptschule abgeschlossen und macht eine Ausbildung als Kaufmann. Er wohnt im Tiergarten und macht zu seinen Eltern, mit denen er zusammenwohnt, keine Angaben. Zu den Aktivitäten in der Clique zählen für ihn Tanzen und Kartenspielen. Alleine macht er alles, was ihm Spaß macht. Er hat noch eine weitere Clique, die ihm aber nicht so wichtig ist.

Bm ist 17 Jahre alt, hat eine Schulausbildung abgeschlossen und ist in einem Kfz-Lehrgang. Sein Vater ist Fleischer, mit seinen Eltern wohnt er in einer Wohnung im Wedding, vorher im Tiergarten. Als Religion gibt er den Islam an. Zu seinen Hobbies zählen Musik und Tischtennis, gemeinsam spielen sie Kicker und Tischtennis. Er ist seit vier Jahren in der Clique und trifft sich mit *Bm* jeden Tag. Er hat sie am Ahrplatz kennengelernt. Andere Cliquen kennt er nicht.

Wir konnten die beiden Gruppen über einen Zeitraum von neun Monaten beobachten. Während die Mitglieder von „Flohmarkt“ in den Jugendzentren Turmstraße und Ahrplatz immer auch einzeln anzutreffen waren, erschienen *Bm*, *Cm* und *Dm* von den „Wildcats“ meistens innerhalb ihrer peer group. Auch konnten wir vereinzelte Gespräche zwischen *Cm* von den „Wildcats“ und *Am* von „Flohmarkt“ beobachten, die die in der Gruppendiskussion geäußerte lange Bekanntschaft der beiden bestätigten.

Die Gruppe „Wildcats“ erwies sich als eine recht erfolgreiche Breakdance-Gruppe, die mehrmals im Beobachtungszeitraum an Wettbewerben teilnahm. Hierzu kamen auch die älteren Jugendlichen mit.

4.1.2 Die Gruppendiskussionen

In der nun folgenden komparativen Analyse der beiden Gruppendiskussionen werden anhand verschiedener Bereiche der Erfahrung die zentralen Orientierungen der Gruppen herausgearbeitet. Von einer inhaltlichen Strukturierung durch diese Erfahrungsbereiche wird dann allmählich zu einer Strukturierung durch die Orientierungen übergegangen werden.

Zur besseren Lesbarkeit der Transkripte möchte ich hier noch die von Böhsack (1991) entwickelten Regeln der Transkription vorstellen:

[*Beginn einer Überlappung*; (2) *Pause mit Dauer in Sek.*; (.) *kurze Pause*; neein *Dehnung*; **nein** *Betonung*; NEIN *Lautstärke*; , *steigende Intonation*; . *sinkende Intonation*; wahrsch- *Abbruch*; (auch) *Unsicherheit bei der Transkription*; () *unverständlicher Text*; (Husten) *nonverbaler Ausdruck*; Am/Dw *Kodierungen von Teilnehmer/Teilnehmerin*; ?m, ?w *Kodierung von nicht identifizierbaren Teilnehmenden*; me *mehrere Y1 Diskussionsleiter*.

Erfahrungen beim Übergang von Schule zu Beruf

Der Eintritt in den Ausbildungsalltag liegt bei *Am* und *Bm* der Gruppe „Flohmarkt“ jeweils nur wenige Wochen zurück. Die beiden schildern ausführlich die Bewerbungsphase, in der *Am* in Kommunikation mit seinen Eltern eine Berufswahl getroffen hat (Übergang Schule/Beruf, 239–263):³

- 239 Am: Und bei den anderen Firmen waren (.) eigentlich ganz für
 240 mich ganz in Ordnung, und (.) ich hab auch überall ne (.)
 241 ich hatt auch zirka so dreißig Bewerbungen geschickt und
 242 sagen wer (.) fünfzehn Absagen und fünfzehn Ja bekommen.
 243 Und davon (.) ja (.) und davon waren von meinen Eltern
 244 nicht einverstanden mh wegen meinem Rücken und da war
 245 Dachdecker Fliesenleger und so () und so. Mein Vater
 246 und (.) Mutter wollte nicht daß ich so schwere Sachen
 247 mache wegen meinem Rücken, und dann (.) hab ich dann
 248 Kaisers gemacht Kaufmann und ich habe ich eine sehr gute
 249 Beruf für mich. (2) Ja.
 250
 251 Bm: Also ich hab auch so dreißig
 252 fünfunddreißig Bewerbungen geschrieben warn alles
 253
 254 Y3: hm hm hm
 255
 256 Bm: Absagen also ich hab gar keinen Test gehabt. Ich mach
 257 jetzt son Lehrgang also is keine Ausbildung sondern
 258 Vorbereitungs- (.) also ein Jahr Grundausbildungslehrgang.
 259 Muß ich das ein Jahr machen, meine Noten warn bisher gut
 260 also (.) war nix auszusetzen. Mathe drei Deutsch was weiß
 261 (.) Mathe auch Deutsch drei. An den Noten hats nich
 262 gelegen ich weiß nich (.) also vornherein gleich Absage
 263 gewesen na.

Unter den Zusagen werden einige Ausbildungsplätze von *Am*'s Eltern aus Sorge um seine Gesundheit abgelehnt. Am Ende dieser Negativauslese, die am Stellenmarkt und den Einwänden der Eltern orientiert ist, steht für *Am* die Ausbildung als Kaufmann: „dann (.) hab ich dann Kaisers gemacht Kaufmann“ (247–248). *Am* schildert hier eine intensive Phase der Abwägung einer beruflichen Entscheidung unter kommunikativer Einbeziehung der Eltern. *Bm* hingegen hat gar keinen Ausbildungsplatz finden können, die Gründe hierfür bleiben ihm intransparent. Er interpretiert seine Absagen dahingehend, daß sie nicht in mangelnder Leistung begründet sein können. Vielmehr sei es „also vornherein gleich Absage“ (262) gewesen, *Bm* vermutet also eine Entscheidung gegen ihn, ohne daß seine persönlichen Leistungen überhaupt berücksichtigt worden wären.

In einer Elaboration der Proposition⁴ von *Bm* zu den Schwierigkeiten der Bewerbungsphase arbeitet *Am* Intransparenz und mit ihr einhergehende ethnische Diskriminierung als

Gründe für die Schwierigkeiten aus (Übergang Schule/Beruf, 89–110):

- 89 Am: und es gibt auch sehr viele so Firmen, ich hatte auch (.)
90 bei dem Gelben Seiten Adresse gefunden ich hab auch immer
91 angerufen, und die ham mir immer so paar eh Fragen
92 gestellt. Mit was für ner Nationalität wir kommen ob wir
93
94 | hm
95 Y1:
96
97 Am: Türken sind oder (.) ob wir Deutsche u-und ich habe immer
98 ehm gefragt was das für ein Unterschied ist. Wolln Sie
99 eine so Nationalitätenschem haben oder wollen Sie eine so
100 (.) ne richtige Arbeiter haben, und die ham immer so
101
102 | hmhm
103 Y1:
104 Am: gestellt nein wir wollen immer gerne, dann haben die so
105 von der () en Telefon (.) und ich war natürlich so (.)
106 na wie soll ich sagen ich war so (.) sauer na daß wir nur
107 von der Türkei kommen und daß sie nur so (.) mit uns so
108 mit wie zweite Mensch so behandeln so. Und wie bei dem
109 Großeinkauf ich meine eh da hat es die erste Wahl (.) und
110 zweite Wahl (.)

Bereits beim ersten Anruf bei potentiellen Ausbildungsfirmen wurden *Am* „immer so paar eh Fragen“ (92-93) gestellt. *Am* interpretiert diese Fragen als solche nach der ethnischen Herkunft, insbesondere in der Differenzierung zwischen deutscher und türkischer. *Am* stellt das Differenzierungskriterium der Firmen „Nationalitätēmensch“ (99) in Frage und setzt diesem das, was sich als positiver Gegenhorizont⁵ der Gruppe andeutet, entgegen: „oder wollen Sie eine so (...) ne richtige Arbeiter haben,“ (99–100). Hier dokumentiert sich auf einer berufsbiographischen Ebene der negative Gegenhorizont der ethnischen Diskriminierung. Innerhalb des Gruppen-Rahmens⁶ von Leistung, Angebot und Nachfrage, wie er sich in der Metapher „Großeinkauf“ (109) ausdrückt, kontrastiert der „richtige Arbeiter“ damit, als Türke „zweite Wahl“ (110) zu sein. Hinter dieser Erfahrung ethnischer Diskriminierung verbirgt sich allerdings ein weiterer – zentraler – negativer Gegenhorizont der Gruppe. Die ethnische Diskriminierung gewinnt für die Jugendlichen nämlich erst dort an Brisanz, wo sie

nicht mehr kommunizierbar ist. Der Versuch von *Am*, die Kriterien der Bewerberauswahl zu hinterfragen, schlägt fehl, da sich die Firmenvertreter „immer so gestellt [haben] nein wir wollen immer gerne,“ (100–104). Auch *Bm* interpretiert ja seinen Mißerfolg bei der Lehrstellensuche als durch Intransparenz – und damit mangelnde Kommunizierbarkeit – der Bewerberauswahl verursacht. Es ist also die – hier in der Inauthenzität der Firmenvertreter begründete – Unmöglichkeit, den Jugendlichen heteronome Relevanzen und Kriterien zu kommunizieren, die einen übergreifenden negativen Gegenhorizont der Gruppe darstellt. Diese Frage der Kommunikation soll hier aber zunächst zurückgestellt und die berufsbiographische Ebene weiter bearbeitet werden.

Am Ende der Passage arbeiten *Bm* und *Am* ihren kollektiven, die unterschiedlichen Erfahrungen beim Übergang von Schule zum Beruf transzendierenden Rahmen noch einmal heraus (Übergang Schule/Beruf, 282–301):

- 282 Bm: L Und das mit den Vorurteilen also
 283 gegenüber Ausländern oder Türken, ja das ist auch sehr
 284 groß bei den (..) Firmen oder so. Also wenn Du zum Beispiel
 285
 286 Y1: hm
 287
 288 Bm: jetzt (..) sehn so paar Türken Jugendliche in der U-Bahn
 289 oder so die machen irgendwie- also die machen Scheiße oder
 290 so, dann denken die gleich, alle Jugendlichen sind so und
 291 wenn da irgendeine Bewerbung in die Firma reinkommt dann
 292 sehen die das (..) ach Türke warum solln wir den nehmen
 293 wenn er (1) also
 294
 295 Am: es gibt ja überall nur gute Männer und
 296
 297 Y1: hm hm hm
 298
 299 Am: schlechte Männern die die wer eh überall so gibts gute
 300 Türken und schlechte Türken und gibts eh gute Deutsche und
 301 schlechte Deutsche. Kann man ja nie wissen,

Bm schildert seine Interpretation der Genese von Beurteilungen auf der Basis ethnischer Herkunft. „Vorurteile“ (282) erwachsen bei den Firmen aus Stereotypen über „Türken Jugendliche“ (288), von denen einige an öffentlichen Orten „Scheiße machen“ (289). Durch eine Generalisierung werden alle Türken mit diesen Jugendlichen identifiziert, und es kommt zur Absage, ohne daß die individuelle Leistungsfähigkeit geprüft würde („ach Türke“ – 292).

Am kontrastiert diesen kollektiven negativen Gegenhorizont nun mit einem zentralen Element des positiven Gegenhorizonts der Gruppe und konkludiert so den Diskurs: „es gibt ja überall nur gute Männer und schlechte Männer“ (295–299).⁷ Die ethnische Herkunft eines Menschen gibt für die Gruppe keinen Hinweis auf dessen Qualität. Da Gute und Schlechte in allen ethnischen Gruppen vorzufinden sind, „kann man ja nie wissen,“ (301). Notwendig für eine Beurteilung ist ein über die Stereotypisierung auf der Basis ethnischer Herkunft hinausgehendes Kennenlernen.

Die Orientierung an Leistung, die sich bereits oben andeutete, arbeitet die Gruppe „Flohmarkt“ in einem Diskurs über den Unterschied zwischen Schule und Beruf in ihre eigene Biographie ein (Übergang Schule/Beruf, 38–52):

- 38 Am: Und (Mikrofon wird verstellt) und in der Schule
 39 is ja daß man so zehn Jahre Sch-Schule gehen muß und wenn
 40 man nicht geht ist jaa so (.) verpflichtet von der Polizei
 41 oder von der Staat (.) zu kommen zur Schule ich meine von-
 42 n mit dem Polizei ich meine wenn man nicht kommt ihn auch
 43 so unbedingt zur Schule bringen muß. Und aber in der
 44 Arbeit oder in der Ausbildungsstelle is ja nicht so. Daß
 45 man einfach in der Ausbildungsstelle (.) ihn überlassen is
 46
 47 Y1:
 48 hm
 49
 50 Am: ob er kommen will oder er er bleiben will. Wenn er was aus
 51 seinem Leben machen will, dann macht er jetzt oder (.)
 52 dann läßt er einfach liegen.(1)

Während Schule also einen der Gruppe heteronomen und durch staatliche Kontrollinstanzen Nachdruck verliehenen Verpflichtungscharakter hat (vgl. Z. 40–41), basiert die Absolvierung einer Ausbildung auf eigenem Engagement. Die Entscheidung zu ihrer Absolvierung hängt von einer biographischen Gesamtentscheidung und -planung ab, wenn er nämlich „was aus seinem Leben machen will, dann macht er jetzt“ (50–51). Biographische Ambitionen machen also auch berufsbiographische Entscheidungen und Anstrengungen erforderlich. Die Alternative zu biographischen Ambitionen (und gleichzeitig der negative Gegenhorizont der Gruppe) ist nicht mit einer Entscheidung oder Anstrengung verbunden, sondern sie besteht aus einer praktischen Negation, bzw. wie *Am* konkludiert: „dann läßt er einfach liegen. (1)“ (52) Für diese Negation ist eine sprachlich artikulierte Intention nicht notwendig.

Neben der berufsbiographischen Ebene wird die biographische Orientierung, „was aus seinem Leben [zu] machen“ (Beruf/Schule, 50–51), von der Gruppe „Flohmarkt“ auch in Bereichen enaktiert, die außerhalb institutioneller Ablaufmuster stehen. Gerade hier betten die Jugendlichen ihren Diskurs in einen familien-(biographischen) Rahmen ein, der von der Orientierung an der Rolle des Vaters in der Familie geprägt ist. Auf die Frage des Diskussionsleiters nach den Freizeitaktivitäten am Wochenende entspannt sich folgender Diskurs (Selbstverortung, 191–216):

- 191 Bm: L Also da gehen wir beide Dings also
 192 (.) Verkaufen "Flohmarkt" da verkaufen wir Sachen so
 193
 194 Am: | ja ich
 195 verkaufe so (.) regelmäßig so Elektrowaren und so, ich will
 196
 197 Bm: | also wir kaufen
 198
 199 Am: nicht mehr daß mein Vater mir immer so Taschengeld ich
 200
 201 Bm: |
 202 Hm.
 203
 204 Am: will ja mein Leben so selber mach ich mein was auch für
 205 mich halt wie mein Vater gemacht hat, als er verheiratet
 206 war war er siebzehn, er hatte keinen Pfennig in der Tasche
 207 jetzt ist er (.) jetzt sorgt er für mich, ich will auch so
 208 werden. Ich gehe mit ihm manchmal oder ich geh manchmal
 209 auch selber, wann ich Lust habe (.) "Flohmarkt" ich gehe
 210 (.) ich so fünf Uhr geh ich so fünf Uhr früh, kauf ich da
 211 was ein und verkaufe einfach. Dann ist besser für mich (.)
 212 als ich was klauen würde. Ist besser für mich () daß ich
 213 dann was verkaufe. Ist ehrliches Geld (.) und damit kann
 214 ich auch so gut essen. Wenn ich sagen wer, wenn ich den
 215 Radio geklaut habe, hab ich so Angst dann (.) werd ich so
 216 bald erwischt (8)

Die Gruppe handelt am Wochenende auf dem Flohmarkt⁸ mit „Elektrowaren und so“ (195). Wie *Am* ausführt, will er hiermit „mein Leben so selber mach“ (204), die – informelle – Handelstätigkeit dient so der selbständigen Verwirklichung einer Biographie. *Am* stellt dies innerhalb eines Vergleichs in den Rahmen der Biographie des Vaters. Dieser hatte in seiner Jugend kein Geld, nun aber kann er für *Am* sorgen. *Am* markiert dies als sein Vorbild („ich will auch so werden“ – 207-208). Hier werden gerade in der Auseinandersetzung mit und der Orientierung an der Biographie des Vaters eigene, Selbständigkeit vom Vater einschließende, biographische Orientierungen und Enaktierungsmöglichkeiten⁹ entwickelt. Es handelt sich hier um kollektive Orientierungen, sie werden später von *Bm* validiert und weiter elaboriert.

Aber nicht nur die virtuelle Auseinandersetzung mit der Rolle des Vaters ist bestimmend für die Orientierung der Jugendlichen, sie werden auch von ihren Vätern selbst berufsbiographisch prozessiert. Wie der teilnehmenden Beobachtung zu

entnehmen ist, hat der Vater von *Bm*, nachdem dieser mit dem Besuch des Grundausbildungslehrgangs immer unzufriedener wurde, einen Döner-Imbiß eröffnet, in dem nun *Bm* arbeitet. Durch den Vater wird so die Handelstätigkeit der Gruppe professionalisiert und dem Sohn eine Möglichkeit zur Enaktierung seiner berufsbiographischen Orientierung außerhalb formaler Ausbildungsstrukturen gegeben.

In der Konklusion des obigen Diskurses grenzt *Am* in einer Rationalisierung die Flohmarktsaktivitäten der Gruppe vom „Klauen“ ab. Das auf dem „Flohmarkt“ verdiente ist „ehrliches Geld“ (213), das zur Befriedigung eigener Bedürfnisse ausreicht. Ein hypothetischer Radioklau hingegen ist für ihn mit „Angst“ (215) und drohenden Sanktionen („erwischt“ – 216) verbunden. Hier arbeitet die Gruppe ihren – auch an anderen Stellen formulierten – negativen Gegenhorizont des kriminalisierungsfähigen Handelns heraus (siehe unten).

Auch die Kerncharaktere der Gruppe „Wildcats“ (*Bm*, *Cm* und *Dm*) haben die Schule erst in dem der Gruppendiskussion vorangegangenen Sommer verlassen und blicken auf eine noch kurze Zeitspanne des Arbeitsalltags zurück. *Am* und *Ew* unterscheiden sich von den anderen dadurch, daß ersterer bereits im 3. Ausbildungsjahr ist und letztere das Abitur gemacht hat. Der Diskurs über die Erfahrungen beim Übergang von der Schule zum Beruf bzw. in die Arbeitslosigkeit entspannt sich dann auch hauptsächlich zwischen den Kerncharakteren der Gruppe (Übergang Schule/Beruf, 394–426):

- 394 Bm: L Ja wenn ich jetzt sage, in der Berufsschu-
 395
 396 Cm: L (Lan kes¹⁰) ich ich muß immer bis achtzehn Uhr
 397 arbeiten und das ist das schlimme daran (.) und ich hab
 398 nicht mehr so (.) in der Woche nicht mehr so wie früher,
 399 von der Schule bin ich früher immer spätestens spätestens vor
 400 um drei Uhr rausgekommen, (.) und da hat ich sehr viel
 401 Zeit aber heutzutage also seitdem ich angefangen habe
 402 Ausbildung zu machen (.) hab ich nicht mehr so viel Zeit.
 403 Nur nur einmal oder zweimal richtig hab ich Zeit, sonst
 404 immer so zwei Stunden oder so. Das reicht nicht immer.
 405
 406 Bm: L
 407 Naja und denn die Änderung von der- von der Schule auf die
 408 Berufsschule ist das (.) in der Schule konnte man em
 409 vieles machen eh was den Lehrern egal war oder so, aber in
 410
 411 Cm: L (Lachen, Glucksen, dauert an)
 412
 413 ?m: (Klatschen)
 414
 415 Bm: der Berufsschule kann man nicht alles machen was man will
 416 da muß man bestimmt zuhören. Weil sonst flieg man.
 417
 418 Dm: L Lan
 419 bir kessene.¹¹
 420
 421 Bm: L Und wenn wir das nicht wollen dann müssen wir
 422 uns ganz ruhig behalten. Und eh das nach der Schule
 423 machen oder (1) naja wie soll ich sagen, so (.) man kann
 424 die Lehrer nicht ärgern einfach in der Berufsschule, da
 425 ises Ernst, das ist ein Schritt in dem Leben,
 426

Nachdem Cm in dieser auch sonst konkurrierenden Diskursorganisation Bms Redefluß gestoppt und das Wort ergriffen hat, arbeitet er den Unterschied zwischen Schule und Beruf alleine auf der Ebene der frei verfügbaren Zeit heraus. Seine durch die Ausbildung als Kaufmann bedingte Arbeitszeit geht bis achtzehn Uhr, für Cm ist sie „das schlimmste daran“ (397). Während er in der Schulphase „so viel Zeit“ (402) hatte, „reicht“ sie in der Ausbildung „nicht immer“ (404). In dieser Kontrastierung wird deutlich, daß die Ausbildung den Jugendlichen insbesondere deswegen heteronom erscheint, da sie nun über ihre Zeit nicht mehr frei verfügen können. Hierzu im Gegensatz steht die Zeit, die den Jugendlichen autonome Handlungsmöglichkeiten bietet. Bm elaboriert diesen Kontrast. Die Schule zählte zu einem Ort, der sich durch Permissi-

vität und relative Handlungsfreiheiten für die Jugendlichen auszeichnete, hier konnten sie „viele machen“ (409), ohne daß diese Aktivitäten biographisch relevant würden und ohne Sanktionen der Lehrer befürchten zu müssen. Die Berufsschule hingegen ist alleine durch ihre eigenen Regeln bestimmt, sie stellt hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeit der Jugendlichen („muß man bestimmt zuhören“ – 417). Um Sanktionen wie einen Schulverweis zu vermeiden, müssen sich die Jugendlichen den Regeln der Institution vollkommen unterordnen bzw. „ganz ruhig behalten“ (423). Erst durch diese Unterordnung und Anpassung an die Institution bzw. durch die Fremdbestimmung wird die Berufsschule zum Teil des negativen Gegenhorizonts, sie bietet nicht mehr die Möglichkeit der Enaktierung der zentralen Orientierungen der Gruppe. Die Gruppe elaboriert hier ihren negativen Gegenhorizont, den Verlust an Autonomie durch die berufsbiographische Prozessierung, und klammert Erfahrungen des Berufsalltags vollständig aus.

Den „Ernst“ (426) bzw. den „Schritt in dem Leben“ (426) stellt die Gruppe in diesen Rahmen des Verlusts an Autonomie. Somit erhält der – auch von der Gruppe „Flohmarkt“ mit ähnlichen Worten fokussierte – Übergang von Schule zum Beruf, der für beide Gruppen einen zentralen Punkt der (Berufs-) Biographie darstellt, in der Gruppe „Wildcats“ eine vollkommen andere Bedeutung. Ist er nämlich für „Flohmarkt“ Möglichkeit, „was aus seinem Leben [zu] machen“, also Möglichkeit zur Enaktierung berufsbiographischer Ambitionen und in deren Folge Möglichkeit zur Erlangung von Selbständigkeit, so stellt der „Ernst“ für die „Wildcats“ gerade eine Beschneidung der eigenen Autonomie dar, da er keinerlei Relevanz durch (eventuelle) berufsbiographische Ambitionen gewinnen kann.

Eine Möglichkeit, den (Arbeits-)Alltag zu suspendieren, bietet der Gruppe das Tanzen. In einer Passage, in der die Jugendlichen in eigener Regie nacheinander die Frage des Dis-

kussionsleiters nach der (beruflichen) Tätigkeit beantworten, wird *Dm* metakommunikativ zu einem Redebeitrag aufgefordert und es entwickelt sich ein Diskurs über die Tätigkeiten *Dms* (Übergang Schule/Beruf, 262–308):

- 262 ?m: L Jetzt bist Du dran. (1)
- 263
- 264 Ew: Mehmet.
- 265
- 266 Dm: Also isch
- 267 heiße Mehmet, und eh hab auch schon die Schule eh beendet
- 268 letztes Jahr, bin zur Zeit arbeitslos,
- 269
- 270 Cm: Hih wann,
- 271
- 272 Am: (Kichern)
- 273
- 274 Cm. Abituru
- 275 söylesene¹² (Lachen)
- 276
- 277 Dm: Abitur, nein also ich bin z-Zeit arbeitslos,
- 278 weil ich keinen Job gefunden habe, also ich war auch zu
- 279
- 280 Am: ()
- 281
- 282 Dm: faul Bewerbungen zu schreiben, (1) und (.) beim Tanzen
- 283
- 284 Am: ()
- 285
- 286 Dm: vergißt man halt alles so. Man konzentriert sich auf das
- 287 Tanzen, ist einer in einer anderen Dimension irgendwie,
- 288
- 289 me: (Lachen)
- 290
- 291 Dm: und durch dieses eh verdient man sein Geld ab und zu.
- 292 (1)
- 293
- 294 Bm: Cool.
- 295
- 296 Am: Wieviel ham wir voriges Mal verdient, am
- 297 Sonntag,
- 298
- 299 Ew: dreißich
- 300
- 301 Cm: (Neun)tausend
- 302
- 303 Ew: Ey ich war übrigens da ()
- 304
- 305 Dm:
- 306 Dreihundertfünfzig Mark pro Mann also wir warn aufm
- 307 Festumzug (.) ham wer gut Geld gemacht. Aber als
- 308 Arbeitsloser und so, hat man nicht gute Chancen. (1)

Trotz der Aufforderung seitens *Cm* erzählt *Dm* nicht über den früheren Besuch der gymnasialen Oberstufe, über den wir in einer anderen Passage erfahren, sondern beschreibt sich als „z-Zeit arbeitslos“ (277). Mit einer Selbststigmatisierung als „faul“ (282) begründet *Dm* seine mangelnden Bemühungen um eine Arbeitsstelle. Hier, wie auch bereits in der Erzählung über den Schulabbruch, der als Beendigung dargestellt wird, was Kichern in der Gruppe hervorruft, grenzt sich die Gruppe von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen bezüglich einer Berufsbiographie und des Engagements/der Leistung ab und positioniert sich außerhalb dieses gesellschaftlichen Rahmens. Dabei wird allerdings die eigene Position nicht positiv, sondern lediglich auf dem Wege der Selbststigmatisierung – im Sinne eines eigenverantwortlichen Versagens gegenüber den Normalitätserwartungen – bestimmt.

Die Suspendierung der gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen wird alltagspraktisch auf dem Wege situativer Aktio-nismen vollzogen im Tanzen, das gleichzeitig der Überwindung des Alltags dient („vergißt man halt alles so.“ – 286).¹³ Hier kann man auch von einer episodalen Negation der Alltagsexistenz sprechen. Die berufliche Situation der Gruppe und insbesondere von *Dm* verliert angesichts dieser Aktivität ihre Relevanz, *Dm* katapultiert sich beim Tanzen aus dem Alltag heraus und taucht in eine „andere Dimension“ (287) ein. Eben dies vollzieht die Gruppe nun auch im Diskurs und begibt sich in eine Diskussion über den Verdienst beim letzten Auftritt. Neben der Enaktierung des Herauskatapultierens dokumentiert sich hier auch die hohe Bedeutung, die die Jugendlichen dem Breakdance zumessen. Es bietet ihnen neben der Suspendierung einer gesellschaftlichen Normen genügenden Berufsbiographie auch die Möglichkeit, den hierdurch entstandenen finanziellen Engpaß auszugleichen. Tatsächlich veranstaltet die Gruppe – wie die teilnehmende Beobachtung zeigt – ihre Tanzübungen mit viel Engagement und Intensität. Subjektive Gefühlszustände wie die Hingabe beim Tanzen, als

auch Außeneinwirkungen wie die Lautstärke der Musik, lassen sie sich im Vollzug des Tanzens vollkommen von der Außenwelt abkapseln. Andere Aktivitäten, wie insbesondere der Kontakt mit den für die Jugendlichen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen verkörpernden Diskussionsleitern, wurden explizit auf Zeiten, in denen es keine Möglichkeit zum Tanzen gab, verschoben.

Am Ende der Passage zum Übergang von Schule zum Beruf läßt sich der kollektive Orientierungsrahmen der Gruppe und der Stellenwert, den berufliche Themen in ihm erhalten, noch genauer herausarbeiten. Erst hier, wo *Bm* aus dem Rahmen ausbricht, wird deutlich, daß es sich bei der Suspendierung der beruflichen Sphäre um dessen totale Negation handelt, d. h., die Gruppe stellt den Arbeitsalltag nicht einmal als negativ dar, sondern vermeidet dieses Thema in ihrem Diskurs nach Möglichkeit. *Bm* hingegen expliziert diese Negation und verläßt so den Rahmen der Gruppe (Übergang Schule/Beruf, 509–560):

- 509 Bm: L Also das Berufleben das muß ich noch sagen das
 510
 511 Am: []
 512 (Lachen) Berufsle-
 513
 514 Bm: Berufleben is (.) das Berufleben is völlig scheiße.
 515
 516 Cm: [] Wir wolln jetzt nicht
 517 immer nur über Beruf reden also,
 518
 519 Bm: [] Das ist wirklich
 520 scheiße.
 521
 522 Cm: [] Wart mal willst Du jetzt hier erzählen daß Du
 523 Dich eh da- daß Du nur Schule gehst und von Schule hier
 524 tanzt und so, erzähl mal was Du noch machst
 525
 526 ?m: [] naja jetzt
 527
 528 Bm: [] Was soll was
 529 soll ich da machen
 530
 531 Cm: [] Deine kleinen Diebstähle erzähl mal
 532
 533 me: []
 534 (Lachen)
 535
 536 Bm: [] Diebstähle, he,
 537
 538 Dm: [] Also man hat ja auch so
 539
 540 Ew: [] Laß ihn von () Freundinnen,
 541 drei Freundinnen
 542
 543 Dm: Vorurteile, besonders gegen so Gruppen immer, aber
 544 eigentlich isses gar nich so schlecht. Also man schließt
 545 sich zusammen, hat immer was zum Reden, erzählt sich was,
 546
 547 Bm: [] Ja
 548 Naja und danach passiert immer das das wir uns da schlagen
 549 müssen.
 550 Dm: [] Naja und (.)
 551 und eh wenns irgendwie zu voll is da gibts auch so auch so
 552
 553 Am und Cm: []
 554 (Lachen, Glucksen)
 555
 556 Dm: Probleme halt. Anderen jugendlichen Gruppen oder (.) mit
 557
 558 Bm: [] Und
 559 wenn man die eben nicht überwinden kann dann, muß das mit
 560 Gewalt gelöst werden (.) glaub ich.

Bm expliziert den negativen Gegenhorizont der Gruppe, der Arbeitsalltag ist für sie „völlig scheiße.“ (514) *Cm* opponiert gegen die Thematisierung, nicht aber die Art der Charakterisierung des Arbeitsalltags. Als dies keinen Erfolg zeitigt, versucht er *Bm* über die Aufforderung, über normenverletzendes Handeln zu erzählen, wieder in den gemeinsamen Rahmen zu integrieren. In einem zweiten Versuch konkretisiert *Cm* diese Aktivitäten („Deine kleinen Diebstähle“ – 531). Aber erst dadurch, daß die Perspektive in einem Redebeitrag von *Dm* vom individuellen zum kollektiven Handeln verschoben wird, gelingt die Herstellung des gemeinsamen Rahmens: Die Bildung einer Gruppe und die Abgrenzung gegenüber anderen peer groups führt zu Problemen, die unter Umständen „mit Gewalt gelöst werden“ (559–560) müssen, wie *Bm* konkludiert. Der Gruppe gelingt es hier nicht nur, *Bm* auf einer propositionalen Ebene in ihren Rahmen zu integrieren, diese Integration vollzieht sich auch performatorisch: Die „Wildcats“ suspendieren den Diskurs über den Berufsalltag und beschäftigen sich mit individuellem und kollektivem kriminalisierungsfähigem Handeln. Die Suspendierung des Alltags wird so auch – neben dem Tanzen – durch Verletzen gesellschaftlicher Normen im Sinne kriminalisierungsfähigen Handelns geleistet. Die Selbststigmatisierung, die sich dort zeigt, wo z. B. *Bm* sagt: „Naja und danach passiert immer daß daß wir uns da schlagen müssen.“ (548–549), läßt sich an vielen Stellen im Diskurs finden. Hier antizipieren die Jugendlichen Fremdstigmatisierungen durch die Gesellschaft bzw. die Eltern. Mittels der Selbststigmatisierung können sich dann die Opfer von „Verlaufskurvenentwicklungen“¹⁴ noch ein Mindestmaß an Kontrolle und autonomer Handlungssteuerung bewahren.¹⁵

Bevor ich auf das Thema kriminalisierungsfähiges Handeln näher eingehe, seien hier die berufsbiographisch relevanten Komponenten der Orientierungsrahmen der beiden Gruppen noch einmal vergleichend zusammengefaßt:

Die Gruppe „Flohmarkt“ erlebte die Schule als ihr heteronome Institution mit Zwangscharakter. In der Bewerbungsphase

erfuhr sie Intransparenz und ethnische Diskriminierung, bzw. – allgemeiner formuliert – die Inkommunikabilität ihr heteronomer Normen und Orientierungen. Erst der Einstieg in das Berufsleben, aber auch die Händlertätigkeit auf dem Flohmarkt, bieten die Möglichkeit, „etwas aus seinem Leben zu machen“ und eine (berufs-)biographische Orientierung zu enactieren, die sie in Auseinandersetzung mit der Biographie des Vaters und seiner Rolle in der Familie elaborieren.

Die Gruppe „Wildcats“ hingegen negiert ihren Arbeitsalltag so sehr, daß sie selbst dessen Thematisierung unterbindet. Mit dem Verlassen der Schule werden den Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten genommen. Der Eintritt ins Berufsleben verkörpert für sie den „Ernst“ des Lebens und damit einen Verlust an Autonomie, da Berufsschule und Arbeit die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen (zeitlich) einschränken. Im Zusammenhang der Berufs- und Leistungsthematik grenzen sich die Jugendlichen auf dem Weg der Selbststigmatisierung von gesellschaftlichen Leistungs- und Normalitätsvorstellungen ab.

Der „Ernst des Lebens“, von beiden Gruppen unterschiedlich interpretiert, bedeutet so für „Flohmarkt“ Enaktierungspotential, für die „Wildcats“ Enaktierungshemmnis.

Banden und kriminalisierungsfähiges Handeln

Ich möchte nun den Entstehungsprozeß von Gruppengewalt und den unterschiedlichen Stellenwert, den sie in den Rahmen der Gruppen „Wildcats“ und „Flohmarkt“ erhält, näher betrachten.

Nach einer längeren Passage, in der die „Wildcats“ nur Stereotypen über „Ostler“ und „Ausländerfeinde“ produziert haben, werden sie vom Diskussionsleiter nach Erfahrungen mit diesem Personenkreis gefragt. Es folgt ein Diskurs über zwei Begegnungen mit „Nazis“ (Ostler und Ausländerfeinde, 14–85):

- 14 Cm: L Also wir warn letztens eh
15
16 Dm: | Ja also wir warn
17
18 letztens
19 Cm: in HB-Viertel in HB-Viertel Auftritt (.) und da warn sehr
20 viele Nazis warn nur Nazis aber die warn nicht so
21 angezogen aber die- da warn wir ham Nazi-bräute getroffen
22 (.) als ob wir die einzigen Menschen auf der Welt sind so
23
24 Am: | He
25
26 Ew: | Ach
27
28 Cm: blöd haben die uns angeguckt und so (.) eh dann ham uns so
29 zwei drei Nazis angemacht aber is keine Schlägerei
30 passiert. Als ob die noch nie so richtig so Ausländer
31 gesehen ham so blöd haben die uns angeguckt und so.
32
33 Dm: | Und
34 es geht ja darum also die denken eh alles Schuld also nur
35 weil die so bekloppt sind, ich sag das mal jetzt so, eh
36 denken die die Ausländer sind Schuld daran also. Deswegen
37 wir warn wie er gesagt hat aufn Auftritt, wollten wieder
38 en bißchen Knete machen auch so Spaß ham, war eh (.)
39 leider im Osten da kamen auch so Gruppen ham (.) Ausländer
40 raus und so gerufen, da sind wir natürlich schnell S-Bahn
41 rein aber (.) wär das wär das Tiergarten hier, letztens
42 war
43
44 Am: | (Lachen)
45
46 Ew: | Aber im Tiergarten war okay wa Tiergarten
47
48 Dm: ja hier so eh Ahrplatz gerade son Fall () also die
49 meisten die schlimmsten sind ja so (.) die ha- die sehn
50 genauso aus wie wir, aber (.) eh handeln al- irgendwie so
51 rechts extrem rechts. (1) Maja und da kam es halt Ahrplatz
52 zu ner Schlägerei. Der Typ meinte halt so Kanacken und so,
53 dann sind wir hingegangen und ham gesagt was meinst Du
54 damit, er kam sich immer noch cool vor, was woll Ihr Ihr
55
56 Am: | (Lachen)
57
58 Ew: | ()
59
60 Dm: Drecksausländer und so, wir warn drei Leute, dann ham wir
61 ihn bißchen verprügelt. (1) Und die Scheiße ist dann eh
62
63 Cm u. Am: | (Kichern)
64
65 Dm: hat er die Bullen gerufen und so, dann müßten wir noch von
66 Kripo abhauen, obwohl wir sowieso schon son (Abdampf)
67
68 Cm: | Und wir hatten wieder Schuld
69 obwohl wir nix gemacht ham. (Lachen)
70
71 Am: | (Lachen)
72
73 Bm: | Ihr nix gemacht.
74
75 Dm: | Also
76 sozusagen ham wir uns nur bißchen gewehrt aber (.) eh (.)
77 den Tag als wir in Osten oder nicht den Tag generell wenn
78
79 Bm: | gewehrt,
80
81 Dm: man jetzt tief im Osten reingeht, und da als Ausländer
82 spaziert da hätten die dasselbe gemacht. Is schon klar
83 also.
84
85 Bm: | Stimmt. (4)

Bei einem Tanz-Auftritt im Ostteil der Stadt treffen die Jugendlichen auf „sehr viele Nazis“ (19–20), deren „Nazibräute“ (21) sie wie die „einzigen Menschen auf der Welt“ (22) „blöd“ (31) angeschaut haben. Eine Provokation durch „zwei, drei Nazis“ (29) führt zu keiner Schlägerei, was von *Dm* elaboriert wird: Als „so Gruppen“ (39) „Ausländer raus“ (39–40) rufen, tritt die Gruppe „Wildcats“ die Flucht an: „schnell S-Bahn rein“ (40–41). Trotz der Provokation durch als „Nazis“ stereotypisierte Gruppen weichen die „Wildcats“ einer körperlichen Auseinandersetzung und einer Kommunikation aus. Erst auf ihrem eigenen Territorium, dem Ahrplatz, wird die verbale Provokation durch eine Person, die im Äußeren zwar den Jugendlichen ähnelt, aber, weil sie gleichzeitig „extrem rechts“ (50) agiert, gerade zu den „schlimmsten“ (48) zählt, zum Anlaß für die „Schlägerei“ (51). Eine Beschimpfung als „Kanacken“ (51) führt nicht zu einer Ausweichhandlung, sondern zu einer zunächst verbalen Auseinandersetzung, die dann auf weitere Beschimpfung hin, und durch die Übermacht der Jugendlichen ermöglicht, dazu führt, daß sie „ihn bißchen verprügelt“ (60) haben. Die Schlägerei führt zur Kriminalisierung aufgrund der Anzeige durch den Kontrahenten. Eine Begründung ihrer Schuldlosigkeit damit, „nix gemacht“ (68) bzw. sich „nur bißchen gewehrt“ (75) zu haben – also die hiermit implizierte Gleichsetzung verbaler und physischer Gewalt –, wird bereits von *Cm* ironisch und mit einem Lachen versehen geäußert und von *Bm* dann ganz in Frage gestellt. Während die Beantwortung verbaler Provokation mit körperlicher Gewalt also hier noch keinen uneingeschränkten Platz im Rahmen der Gruppe findet, validiert *Bm* („Stimmt“ – 84) die Interpretation *Dms*, daß es sich hier um eine territorial definierte Situation bzw. eine Verletzung des Territoriums handelt, die auch von der Gegenseite (hier: dem Osten) auf die gleiche Weise beantwortet worden wäre („da hätten die dasselbe gemacht“ – 81). Nicht ausländerfeindliche Äußerungen alleine, sondern nur die Verknüpfung mit der Territoriumsverletzung führt also zur Gewaltanwendung. Hier wird

bereits die Bedeutung der territorialen Selbstverortung für die „Wildcats“ deutlich, auf die später noch eingegangen wird.

Zunächst aber sei noch eine weitere Form der Verstrickung in situative Aktionismen untersucht. In der Folge des oben zitierten Diskurses macht sich die Gruppe Gedanken über Gründe der Ausländerfeindlichkeit im Osten und kommt zu dem Schluß, daß die „Glatzen“ (103) ignorant und Opfer einer Verschwörung von „den oberen“ (120–121) sind, d. h. eine kommunikative Auseinandersetzung mit ihnen sinnlos ist. Hieran schließt sich folgende Apposition an (Ostler und Ausländerfeinde, 148–170):

- 148 Dm: L Ja
 149 eigentlich haben wir keine Vorurteile gegenüber so Leute
 150 |
 151 Am: Kaufen
 152
 153 Dm: aber (.) wer nett zu uns ist sind wir auch nett, wer
 154 unnett is also (.) da sagt man auch natürlich nein und so
 155 jetzt hau ab wir ham genug Probleme, aber sobalds um
 156 Familie geht also (.) irgendwas beleidigt wird oder (.)
 157 irgendwas über Familie dann eh is irgendwie en Punkt
 158 sozusagen ne Grenze. Also bei uns is meistens so daß die
 159 uns was sagen können auch viele so anfassen können
 160 verprügeln können meinetwegen aber (.) wenns dann so
 161 Schwester Mutter oder irgendwie Bruder, dann gehts
 162
 163 Bm: | dann
 164 gehts richtig los
 165 |
 166 Dm: ja dann is irgendwie ernster mein ich.
 167 (1)
 168 |
 169 Bm: Dann fangen die grauen Zellen an nix mehr zu denken.
 170 (6)

Auf das „unnette“ (154) Verhalten anderer folgt die Verweigerung einer differenzierenden und kommunikativen Auseinandersetzung, auch um eine körperliche Auseinandersetzung mit ihren Kriminalisierungsfolgen zu vermeiden („wir ham genug Probleme“ – 155). Mit der Beleidigung der Familie – insbesondere ihrer weiblichen Mitglieder – aber ist „ne Grenze“ (158) überschritten. *Dm* kontrastiert dies mit der Geduld der Jugendlichen bei Angriffen auf sie selbst, um dann in Inter-

aktion mit *Bm* zu schildern, daß es bei einer derartigen Beleidigung „richtig los“ (164) geht, „ernster“ (166) ist und „die grauen Zellen“ (169) „nix mehr zu denken“ (169) anfangen.

Die Beleidigung der Gruppe selbst führt erst innerhalb des Gruppenterritoriums zu einer verbalen und physischen Auseinandersetzung, in anderen Fällen wird diese Kommunikation mittels einer Stereotypisierung des Gegners und wohl in Anbetracht der geringen Erfolgsaussichten vermieden. Die Verletzung des abstrakten, nicht auf einen Ort bezogenen Intimbereichs der Familie hingegen ist Grund für eine bedingungslose, unkalkulierte körperliche Auseinandersetzung.

Wie bereits geschildert, verortet sich die Gruppe „Wildcats“ auf der territorialen bzw. sozialräumlichen Ebene in dem Wohnquartier um den Ahrplatz. Die territoriale Selbstverortung geht aber einher mit einer generationsspezifischen und wird gleichzeitig vervollständigt durch die Identifizierung mit dem übergreifenden Zusammenhang der am Ahrplatz ansässigen Gruppe „Wildcats“, d. h. also unter Einschluß der älteren Jugendlichen. In einem durch eine Frage des Diskussionsleiters nach dem Wohnort Tiergarten initiierten Diskurs entfalten die Jugendlichen wichtige Komponenten ihrer Selbstverortung (Tiergarten, 8–94):

- 8 Y1: L Ihr wohnt alle in Tiergarten oder,
9
10 Bm: Ja.
11
12 Dm: Ja. Wir sind
13 Tiergartener eh Jugendliche, und in Tiergarten is ja
14 berühmt Wildcats. Also das sind die(.)eh
15
16 ?m: Kings
17
18 Bm: Das muß ich
19
20 Dm: Kings
21 sozusagen in Tiergarten.
22
23 Bm: auch noch dazusagen daß Wildcats war die erste Gruppe in
24 ganz Deutschland. (1)
25
26 Am: In Berlin.
27
28 Bm: In Berlin ja Tiergarten.
29
30 Dm:

- 31 Ach da das stimmt wiederum nicht aber (..) war einer der
 32 ersten
- 33 Bm: | Natürlich
 34 |
- 35 Am: Größten größten größten
 36
- 37 | Natürlich.
 38 Bm: |
- 39 | War einer der ersten.
 40 Dm: |
- 41 | Wildcats, Wildcats
 42 Cm: |
- 43 wurde Ahrplatz gegründet. Da wo wir alle herkommen in so
 44 der Gegend. Und (..) die Großen die meisten sind heutzutage
 45 Dealer und so manche im Knast.
 46
- 47 Dm: | Echt und manche enden halt
 48 im Knast aber, ich sag zu denen meistens, Jungs es hat
 49 auch ne Grenze aber, die müßten sich doch en Beispiel an
 50 seinen Brüdern nehmen. Sein Bruder sein Bruder einer, hat
 51 eh einen Mann hier au abgeschlitzt an der Wange, ist im
 52 Knast. Sein Bruder macht immer noch Scheiße. Man muß sich
 53 doch en bißchen Beispiel nehmen Jung.
 54
- 55 Bm: | Mann viele haben was
 56 Akten bekommen und, (..) die sind immer noch so.
 57
- 58 Dm: | Ja jeder
 59 hat ne Akte von uns also, man kann jetzt auch schon
 60 bestimmte Berufe nicht erlernen aber,
 61
- 62 Bm: | Ja ja die haben eh
 63 |
- 64 Dm: Ich will Tänzer werden sowieso.
 65
- 66 Bm: uns keine Chance gegeben verstehst du, die haben uns eh
 67 früher wo wir wir so wie soll ich sagen früher gabs eh
 68
- 69 Dm: | (Allpras
 70 helke)
 71
- 72 Bm: durften wir nicht in so ne Jugendclubs rein weil wir zu
 73 klein warn. Und deswegen sind wir öfters auf der Straße
 74 aufgegangen wir sind, öfters sag ich mal wir sind auf der
 75 Straße aufgewachsen, wir sind auf der Straße so geworden.
 76
- 77 Dm: |
- 78 Ja er ist (feach) geworden.
 79
- 80 ?m: | (Kichern)
 81
- 82 Bm: Hätten wir hätten wir hätten wer ne eh bessere Gelegenheit
 83 dafür gehabt, dann wärn wir bestimmt nicht so geendet.
 84
- 85 Cm: | Also ich ich hab mit
 86
- 87 Bm: Dann wärn wir auf jeden Fall nicht so geendet.
 88
- 89 Cm: (..) ich hab mit elf Jahren angefangen zu klauen weil
 90 damals wurde so Wildcats gegründet vielleicht (..) Wildcats
 91 wurde vor acht so neun Jahren gegründet aber, ich war mit
 92 elf Jahren dabei bei den Kleinen und damals hab ich
 93
 94

Die Gruppe wohnt nicht nur im Tiergarten, sie sind „Tiergartener“ (13), was *Dm* nochmal generationsspezifisch differenziert, sie sind (Tiergartener) „Jugendliche“ (13). Diese generations- und sozialraumspezifische Identität wird nun – zunächst ohne einen direkten Bezug zu ihnen selbst herzustellen – durch einen Hinweis auf den hohen Bekanntheitsgrad der Gruppe „Wildcats“ ergänzt.

Die Jugendlichen elaborieren und erläutern den Diskussionsleitern, denen sie Unkenntnis unterstellen, am Beispiel einer ehemals verfeindeten Gruppe die Bedeutung von den „Wildcats“ im Tiergarten und charakterisieren sie gleichzeitig als eine der „ersten“ (32) bzw. „größten“ (36). In diesem Diskurs wird deutlich, daß die eigene Gruppe erst in der Abgrenzung von anderen Gruppen Plastizität und Identität gewinnt. Die so definierte Gruppe „Wildcats“ wird nun von *Cm* in ihren eigenen sozialräumlichen Zusammenhang gestellt: „Wildcats“ wurde am Ahrplatz, „wo wir alle herkommen“ (43), gegründet.¹⁶ Die jüngeren „Wildcats“ elaborieren die kollektive Biographie von der Gesamtgruppe, in der sie sich selbst verorten und gleichzeitig von den „Großen“ abgrenzen. Diese sind z. Z. der Gruppendiskussion großenteils „Dealer und so manche im Knast.“ (44–45) Die jüngeren „Wildcats“ grenzen sich hier nicht vom „abweichenden“ Verhalten der Älteren ab, sondern betonen die Notwendigkeit, „sich doch ein Beispiel“ (49) an deren Kriminalisierungserfahrungen zu nehmen und Sanktionen durch Kontrollinstanzen zu vermeiden. Über Erfahrung mit Kontrollinstanzen („Akte“ – 59) verfügen die Jugendlichen allerdings auch selbst, ihnen sind dadurch bestimmte Berufe versperrt. (*Dm* hat in diesem Zusammenhang bereits eine Karriere geplant, die nicht auf institutionelle Ausbildungsstrukturen und die Erfüllung gesellschaftlicher Normen zurückgreift, er will „Tänzer“ (65) werden.) Der Gruppe aber ist kriminalisierungsfähiges Handeln (noch) problematisch, *Bm* und *Cm* arbeiten dessen Genese heraus. Aufgrund ihres jungen Alters war ihnen der Zugang zum Jugendclub versperrt

(hier wird nicht ausgeführt, ob aufgrund eines Verbots durch die Eltern oder die Sozialarbeiter), daher sind sie „auf der Straße aufgewachsen“ (75–76). Der Ort der sekundären Sozialisation ist also die Straße, auf der für die Gruppe die Verstrickung in kriminalisierungsfähiges Handeln ihren Ausgang hat. *Bm* hebt hier den sozialgenetischen Charakter der Gruppenidentität hervor und läßt so Kontingenzen zu, die sich nur durch den Mangel an „Gelegenheit“ (83) nicht realisierten. *Cm* elaboriert die Genese des „Klauens“ und fügt der Ausgrenzung aus jugendspezifischen Freizeitstätten die durch die Gründung der Gruppe „Wildcats“ entstandene Gelegenheitsstruktur bzw. Alternative zum Jugendzentrum zu. Nach der Gründung vor „acht so neun Jahren“ (93) stieß *Cm* im Alter von 11 Jahren zu den „Kleinen“ (94) der Gruppe hinzu. *Cm* setzt diesen Zeitpunkt als den Beginn der Diebstähle.

Nach einer metakommunikativen Auseinandersetzung über die Redebeiträge, initiiert durch *Am* und *Ew*, die nicht auf diese Gruppenhistorie zurückblicken können, fährt *Cm* mit der Elaboration fort. Während er bis zum Alter von 14 Jahren „nur geklaut“ (111) hat, beschäftigte er sich dann in zunehmendem Maße mit dem Tanzen, auf das er „richtig auskommen“ ist und sich nunmehr „konzentriert“ (115) hat. Daß diese von *Cm* geschilderte – und sich auch in der rückblickenden Erzählung *Bms* von der Ausgrenzung von Gelegenheiten andeutende – Verlagerung auf weniger kriminalisierungsfähiges Handeln einen höchst prekären und für die Gruppe ungesicherten Charakter hat, dokumentiert sich in der interaktiven Fortsetzung des Diskurses (Tiergarten, 110–138):

- 110 Cm: | Ich hab bis (.) so vierzehn Jahren nur geklaut, mit
111 fünfzehn hab ich dann angefangen also Hiphop war da Mode
112 da hab ich angefangen zu tanzen. Dann hab ich en bißchen
113 aufgehört zu klauen wurde immer weniger, dann hab ich (.)
114 bin ich richtig auskommen aufs eh Tanzen konzentriert,
115
116
117 Bm: |
118 Und danach fing es an wieder richtig große Sachen zu
119 klauen.
120
121 Dm: | Echt, danach hat der nur Einbrüche in Baustellen
122 gemacht, Bohrmaschinen geklaut verkauft
123
124 Am: | (Lachen)
125
126 Cm: | (Lachen)
127
128 Am: | Wovon er gar nix
129 hatte Alter
130
131 Dm: | Und, (.) naja Fahrräder,
132
133 Bm: | ()
134
135 Cm: | Okay aber mit wem
136 hab ich das geklaut du Schwein.
137
138 Dm: | Mit Bm natürlich.

Nach der Fokussierung des Tanzens „fing es an“ (118), begann die Gruppe also wieder mit dem Diebstahl „richtig großer Sachen“ (118), die von *Dm* anhand von *Cm* begangener Baustelleneinbrüche exemplifiziert werden. In einer Antithese und deren interaktiven Elaboration betonen *Cm* und *Dm* dann nochmal den kollektiven Charakter dieses kriminalisierungsfähigen Handelns: er hat „natürlich“ (138) mit *Bm* zusammen die Einbrüche begangen.¹⁷

Die Selbstverortung der „Wildcats“ ist somit hoch komplex und auf diversen, ineinanderübergreifenden Ebenen anzusiedeln. Der Sozialraum Ahrplatz erhält für sie in einer generationsspezifischen Zugehörigkeit zur übergreifenden Gruppe „Wildcats“ seine Relevanz. In dieser, für die Jugendlichen als Alternative zum Jugendzentrum erscheinenden peer group entwickelt sich kriminalisierungsfähiges Handeln, aber auch nichtkriminalisierungsfähige Aktionismen wie z. B. das Tanzen. Letztere bieten ihnen eine Beschäftigungsmöglichkeit außerhalb gesellschaftlicher Normalbiographien, ohne Objekt

von Instanzen sozialer Kontrolle zu werden. Sie sind also als ein Weg zur Autonomie zu sehen. Angesichts der Fortsetzung kriminalisierungsfähigen Handelns wird aber deutlich, daß die Gruppe noch keine endgültige Entscheidung über ihre biographische Orientierung und deren Enaktierungsmöglichkeiten getroffen hat.

Auch die Gruppe „Flohmarkt“ entstammt dem Sozialraum Ahrplatz, der auch der Ort ihrer Bekanntschaft ist. Unter den Jugendlichen entwickelt sich auf eine dementsprechende Frage des Diskussionsleiters folgender Diskurs (Ahrplatz, 1–26):

- 1 Y1: Ihr kennt Euch schon länger,
 2
 3 Bm: ja
 4
 5 Am: ja wir kennen uns (.) eh
 6
 7 sei (6)
 8 Y2: ward Ihr zusammen in der Schule oder,
 9
 10 Am: nein eh
 11 er war auf der Gesamtschule ich war Hauptschule, aber (.)
 12 wir kennen uns so von der (.) Straße so u-und wir waren so
 13 befreundet
 14
 15 Bm: also vom Ahrplatz jetzt. Im Haus der Jugend haben wir
 16 uns kennengelernt vor (.) vier oder fünf Jahren so. (2)
 17
 18 Am: vier
 19 und vielleicht kennen Sie ja Erol, na vielleicht ham Sie
 20 auch mit ihm gesprochen isch. Mit dem bin ich zu-
 21 aufgewachsen. Und wir warn so klein, mit dem bin ich so r-
 22
 23 Bm: (Lachen)
 24
 25 Am: (.) sagen wer so richtig aufgewachsen ich mein wie mei
 26 wie er mein eigener Bruder ist. (7)

Die Bekanntschaft der beiden besteht seit einer zunächst chronologisch nicht zu fixierenden Zeit, jedenfalls aber „schon länger“ (1), wie der Diskussionsleiter, von *Am* und *Bm* validiert, proponiert. Sie ist entstanden in der Nachbarschaft des Ahrplatzes, „von der (.) Straße so“ (12). Hier haben sie sich „vor vier, fünf Jahren“ (16) in einem Jugendzentrum kennengelernt. Diese nachbarschaftliche Verortung der Beziehung innerhalb der Gruppe wird von *Am* kontrastiert mit dem familienbezogenen gemeinsamen „Aufwachsen“ mit Erol, das diesen einem „eigenen Bruder“ (26) ähnlich macht. Bei Erol haben wir es mit dem Kerncharakter der Gruppe „Wildcats“, *Cm*, zu tun.

Aber obwohl *Am* so einen engeren Bezug zu *Cm* der Gruppe „Wildcats“ herstellt, wird in der folgenden Passage deutlich, daß *Am* und *Bm* in interaktiver Elaboration eine kollektive Orientierung bezüglich der Gruppengeschichte der „Wildcats“, der übergreifenden und verschiedene Altersstufen integrierenden Gruppe des Ahrplatzes, aktualisieren, die sich von der kollektiven Orientierung der jüngeren „Wildcats“ fundamental unterscheidet (Banden, 5-57):

- 5 Am: L
6 Eigentlich wir ham ja Kontakt wirklich zu den Jugen- ich
7 geb zu ich hab Kontakt, (.) auch ich kenn auch sehr viele
8 jugendliche Gruppen so sagen wer mal (zuerst) vom KB-
9 Bezirk (.) oder Schild vom Tiergarten. Aber je- (.) jetzt
10 bleibt Schild nur so Tanzgruppe. Früher war ja, naja
11
12 Y1: Hm.
13
14 Am: vielleicht ham se ses ja nur so nur so gehört, früher ja
15 war nur so (.) Schlägergruppen aber jetzt ist es ja nur
16 Tanzgruppen. Es gibt auch jetzt (.) bei keinem Bezirk so
17 Schlägergruppen es gibt (.) s-so nur Tanzgruppen. Eh falls
18 was sagen wer (.) von Wedding irgendjemand ihn, nja dann
19 helfen wir nun (.) ihn natürlich () weil er unser Freund
20 is. (2) Aber so jetzt so Gruppen, gibts nicht mehr. In
21 paar Jahren wird auch alles auflösen. Ich weiß ganz genau.
22 Ich weiß net ganz genau aber ich schätz mal so. (1) Is
23 nich so wie früher. Die Großen sind jetzt alle
24 verheiratet, die ham Kinder, die sagen was soll ich jetzt
25 mit (.) Gruppen und so,
26
27 Bm: Und die sagen auch so zum
28 Beispiel, wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwie so sagen
29 Wildcats oder so dann (.) also dann kommt jemand den wir
30 kennen der auch früher Wildcats war der sagt ach is doch
31 alles (.) is doch alles
32
33 Am: Nja für was geht Ihr (rein) und für
34
35 Bm: Ich weiß (noch nicht)
36
37 Am: was geht Ihr sagen wer für was geht Ihr wird Ihr
38
39 Bm: Ja.
40
41 Am: abgestochen oder (.) wird jemand von Euch abgestochen (.)
42 oder
43
44 Bm: Alles umsonst Alter
45
46 Am: Alles umsonst. Sagen wer so ich ()
47 gute Vorschläge hört damit auf. Weil wir wollen nich
48 mehr (.) wir sind nicht so (.) abstechen und so wir sind
49 so (.) wie soll ich sagen, ja wir gehn auch, ich geb, ich
50 soll nich sagen daß ich da so (.) sehr (.) Engel bin aber
51 (.) wir sind auch so mh (5) Ich mein auch sehr viele (.)
52 Jugendliche, die ich kenne, sind seit zi-zirka zwei drei
53 Jahren so Moabiter Knast oder Plötze (.) und wenn ich die
54 so (.) vor mir vorstelle, wenn ich da landen ich mein
55 landen würde na was meine Eltern da (.) machen würden.
56 Deswegen (.) bleib ich immer so en bißchen fern von den
57 Gruppen, weil deswe- weil deswegen komm ich ja hierher,

Den Kontakt zu „jugendlichen Gruppen“ (8) gesteht *Am* ein („ich geb zu“ – 6–7) und dokumentiert den problematischen Charakter, den bereits der reine Kontakt zu „Gruppen“ für „Flohmarkt“ hat. Gleichzeitig wird deutlich, daß „Flohmarkt“ selbst sich von solchen „Gruppen“ abgrenzt, seien es nun die früheren „Schlägergruppen“ (15) oder die heutigen „Tanzgruppen“ (16). In einer Differenzierung kontrastiert *Am* diese Gruppen, für die er im übrigen eine allgemeine Entwicklung ihrer zentralen Orientierung hin zum Tanzen konzipiert, mit der Solidarität des Sozialraums bzw. Bezirks. Im Falle, das jemand aus einem anderen Bezirk („von Wedding irgendjemand“ – 18) einen Freund angreift, „nja dann helfen wir nun (.) ihn natürlich“ (18–19). Diese Solidarität bezieht sich aber nicht auf die Gruppe, sondern auf die Zugehörigkeit zum Sozialraum bzw. darauf, daß „er unser Freund is.“ (19–20) Nach einer Pause und einer Markierung des Kontrastes reformuliert er die Nichtexistenz der Gruppen und zeichnet dann eine allgemeine Entwicklungstendenz, in der sich in bälde „alles auflösen“ (21) wird. „Flohmarkt“ orientiert sich an denjenigen „Großen“ (23), ehemaligen Mitgliedern wohl der Gruppe „Wildcats“, die einen gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen und der Orientierung von „Flohmarkt“ entsprechenden biographischen Verlauf erlebt haben, „verheiratet“ (24) sind und Nachwuchs haben. In einer virtuellen Kommunikation mit diesen Älteren läßt „Flohmarkt“ diese nach dem Zweck von Kriminalisierung („für was geht Ihr (rein)“ – 33) und Gewalt fragen und interaktiv mit „alles umsonst Alter“ (44) beantworten. Die zweckrationale Kalkulation des „alles umsonst“ gewinnt ihre Bedeutung innerhalb des von den „Großen“ erfolgreich gemeisterten biographischen Normalverlaufs, an dem ja auch „Flohmarkt“ orientiert ist. Kriminalisierungsfähiges Gruppenhandeln trägt zur Enaktierung dieser biographischen Orientierung nichts bei. Die in der Orientierung an den Älteren, die das kriminalisierungsfähige Gruppenverhalten nur als episodales, entwicklungsphasenspezifisches Verhalten erlebt haben, entwickelten „guten Vorschlä-

ge“ (47), von solchem Verhalten fernzubleiben, bedeuten für „Flohmarkt“ nicht, wie „Engel“ (50) zu sein, wie *Am* differenziert. Den negativen Gegenhorizont der Gruppe bilden auch nicht die längeren Freiheitsstrafen, die Jugendliche aus dem Bekanntschaftskreis der Gruppe verbüßen. Vielmehr wird die Möglichkeit, im „Moabiter Knast“ (53) zu „landen“ (54), erst in der Verbindung mit der möglichen Reaktion bzw. Sanktion der Eltern zum negativen Gegenhorizont, wird also erst innerhalb des familialen Rahmens relevant.

Während also die „Wildcats“ sich „ein Beispiel“ an den Kriminalisierungserfahrungen der „Großen“ nehmen, um nicht aufgrund eventueller Freiheitsstrafen ihre Autonomie zu verlieren, vermeidet „Flohmarkt“ kriminalisierungsfähiges Verhalten aufgrund einer völlig anderen Orientierung, die sich im positiven Gegenhorizont der „normalen“, und in familialen Bezügen (Heirat, Kinder) entfalteten Biographie der Älteren, ehemaligen Mitgliedern der „Wildcats“, und deren Ratschlägen auf der einen Seite, und dem negativen Gegenhorizont der erst durch die elterliche Perspektive relevant werdenden Sanktion auf der anderen Seite manifestiert. Der Sozialraum Tiergarten und die in ihm vorhandene, gruppenübergreifende freundschaftliche Solidarität wird von den Gruppenauseinandersetzungen differenziert – ganz im Gegensatz zur Gruppe „Wildcats“, für die der Sozialraum gerade durch die Gruppe seine Relevanz erhält und gleichzeitig zu ihrem Enaktierungsraum wird. Diese Orientierung führt dazu, daß „Flohmarkt“ sich von den Gruppen und derem „Rumhängen“ distanziert und „hierher“ (57), also ins Jugendzentrum kommt.

Die Bedeutung der elterlichen Perspektive für die Selbstverortung und kollektive Orientierung der Gruppe „Flohmarkt“, die ja bereits in der Berufspassage anklang, kristallisiert sich hier immer mehr heraus und bedarf nunmehr einer genaueren Einordnung und Interpretation.

Die Beziehung zu den Eltern

Die Jugendlichen der Gruppe „Flohmarkt“ haben zu ihren Eltern ein Verhältnis, das sie als „ganz gut“ (148) bezeichnen. „Manchmal soo Probleme“ (153) zu haben, ist integraler Bestandteil dieses Verhältnisses, das „Flohmarkt“ in Abgrenzung zu anderen Jugendlichen weiter elaboriert (Selbstverortung, 144–170):

- 144 Y1: Hehem hehem. (8) Und so das Verhältnis zu euren Eltern, L
 145 wie ist das so?
 146
 147
 148 Am: Das Verhältnis unserer Eltern sind ganz
 149 genau (.) ganz gut.
 150
 151 Bm: Bei mir auch also, ich hab kein Pro-
 152 blem mit meinen Eltern.
 153
 154 Am: Kann sein soo daß manchmal soo
 155 Probleme geben kann aber das muß ja sein. (4)
 156
 157 Bm: Aber ich hab
 158 Freunde zum Beispiel die verstehen sich überhaupt nicht
 159 mit ihren Eltern also (.) die streiten sich die gehen nich
 160
 161 Am: ich kenn auch welche
 162
 163 Bm: nach Hause oder so.
 164
 165 Am: Aber wir sind nich solche (.) Typen.
 166 Auch was ich so mit dem Vater so richtig so Auseinander-
 167 setzungen aber (.) ich oder er würden sofort nach Hause
 168 gehen (.) weil wir (.) hm was solln da zum Beispiel
 169 draußen machen so (.) wir ham zuhause, uns erwartet
 170 jemand, (10)

Nicht die zwangsläufige („muß“ – 155) Existenz von Problemen selbst ist es, aufgrund derer sich „Flohmarkt“ von den anderen Jugendlichen aus ihrem Bekanntenkreis unterscheidet. Diese „Freunde“ (158) können die elterliche Perspektive nicht nachvollziehen, „verstehen sich überhaupt nicht“ (158). Es kommt daher bei diesen Freunden zum Streit und dem Abbruch der Kommunikation durch eine Vermeidung der elterlichen Wohnung. Diesen negativen Gegenhorizont der Suspension der Kommunikation mit den Eltern und des Fehlens

einer Einstellungsübernahme gegenüber den Eltern kontrastiert „Flohmarkt“ mit dem eigenen Verhalten. Selbst wenn es „richtig so Auseinandersetzungen“ (166–167) gibt, würden sie nicht nur nicht die Kommunikation vermeiden, sondern „sofort nach Hause gehen“ (167–168), also die Kommunikation suchen. Den Jugendlichen ist keine Alternative außerhalb des familialen Rahmens vorstellbar („hm was solln wir zum Beispiel draußen machen so“ – 168–169) und angesichts des „zu hause“ (169) und der dort sie erwartenden Personen auch nicht relevant.

Dies schließt nicht die Existenz von außerfamilialen Bereichen für die Jugendlichen aus. Diese Bereiche werden aber unter Integration der elterlichen Perspektive und in Auseinandersetzung mit ihr erworben. Die Gruppe „Flohmarkt“ schildert diesen Prozeß in einem Diskurs über die familiäre Auseinandersetzung über das Jugendzentrum (Ahrplatz, 92–144):

- 92 Am: ^{L eh}
 93 früher hat mein Vater mir nie erlaubt zu Haus der Jugend
 94 zu gehen, er war ich mein wir ham ja immer so (.) vor dem
 95 Haus der Jugend so gewohnt so so vor dem sagen wer, und er
 96
 97 Y1: hm
 98
 99 Am: hat immer so gesehen was die früher da Ju-Jugendliche so
 100 so Drogen genommen haben, jetzt ham wer auch so gedacht
 101 daß es auch immer so is. Und dann hab ich mit meinen
 102 Eltern so geredet, und mein Vater war auch paar Mal da (.)
 103 hat gesehen ich meine daß da irgend jetzt okay is, sagt
 104 besser als so draußen. Sagt er okay kannst Du hingehen.
 105 (2)
 106
 107 Bm: Und da hat der Nahit der jetzt der hier arbeitet der
 108 hat ja früher auch im Haus der Jugend gearbeitet und der
 109 meinte (.) also und ich hab mit ihm geredet also mein
 110
 111 Y1: hm hm hm
 112
 113 Bm: Vater is dagegen daß ich hier herkomme und so weiter, und
 114 da meint er hol Dein Vater her, reden wir mit ihm und so.
 115 Hab ich meinen Vater hergeholt und der hat mit ihm geredet
 116 also er hat so gesehen daß nich mehr so is wie früher.
 117 Also wie vor (.) vier fünf Jahren oder so. Mein Vater is
 118 ja auch da immer zur U-Bahn und so gegangen, da hat er die
 119 ganze Polizei gesehen und so mit den Jugendlichen und so.
 120
 121 Am: ^L
 122 Da war ja früher so immer(.) jeden Tag Schlägerei war fast
 123
 124 Bm: naja
 125
 126 Am: jeden Tag mit Polizei oder aber mit den anderen
 127 jugendlichen Gruppen, oder (.) wie soll ich sagen (.) da
 128 warn fast jeden Tag (2)
 129
 130 Bm: und also ein der Nahit hat auch
 131 gesagt also (.) der ist auch zu (1) der hat gesagt holt
 132 Euren Vater wir reden mit dem Vater und (.) da da hab ich
 133
 134 Y1: hm hm
 135
 136 Bm: meinen Vater hergeholt da hat er geredet also, hab ich
 137 gesagt, ein Mann türkischer Mann der will mit Dir reden
 138 also (.) der will (.) gucken daß nich mehr so is also der
 139 will mit reden, is dahin gekommen hat geredet mein Vater
 140 meinte ach hier sind nur Jugendliche die (.) was weiß ich
 141 machen, (Lachen) dann hat er also Nahit hat bei also Druck
 142 gemacht hat er gesagt hier wo ist denn wo ist denn hier
 143 die Polizei wo ist denn, also seit her ist auch (.) also
 144 weiß daß ich mehr so viel (.) sone Sachen also mach.(3)

Der Vater von *Am* kann, da die Wohnung gegenüber dem Jugendzentrum liegt, die dort ansässige jugendliche (Drogen-) Szene häufig beobachten. Dies und die Vater und Sohn gemeinsame Kontinuitätsvermutung führen dazu, daß der Besuch des Jugendzentrums „nie erlaubt“ (93) wurde. Erst die von *Am* gesuchte Kommunikation mit den Eltern (in Verbindung mit der Übernahme der elterlichen Perspektive) führt dazu, daß auch der Vater eine Perspektivenübernahme versucht und selbst das Jugendzentrum besucht. Diese mehrmaligen Eintritte in die Welt der Jugendlichen zeigen ihm, daß „da irgend jetzt okay is“ (103), sie lassen ihn also Einsicht in einen Wandel des Sozialraums nehmen. Eine Abwägung mit der Alternative für *Am*, sich „draußen“ (104) aufzuhalten, führt dazu, daß der Vater *Am* den Besuch erlaubt. *Bm* elaboriert diese Interpretation anhand seiner eigenen Erfahrungen. Nachdem er – ähnlich wie *Am* – von einem Gespräch mit seinem Vater und einer anschließenden Ein-Sicht des Vaters in den Wandel des Jugendzentrums erzählt hat (wobei hier die Kommunikation durch einen Sozialarbeiter initiiert und geführt wird), schildert er diese Entwicklung detaillierter: Auch *Bms* Vater konnte, bedingt durch die U-Bahnstation, täglich die Jugendlichen und ihre (physischen) Auseinandersetzungen mit Polizei und gegnerischen Gruppen beobachten. Erst durch die Initiierung und Vermittlung des Sozialarbeiters Nahit, den *Bm* seinem Vater als „türkischer Mann“ (137) vorstellt und so dessen ethnische, geschlechts- und generationsspezifische Nähe zu dem Vater unterstreicht, wird *Bm* der Besuch erlaubt. Hierbei ist es dem sich durch die besondere Nähe zum Vater auszeichnenden Sozialarbeiter möglich, „Druck“ (141) zu machen und so die Perspektivenübernahme des Vaters zu forcieren. Dieser „weiß“ (144) nun über die Aktivitäten seines Sohnes Bescheid. Die Gruppe schildert hier also eine Stiftung von Kommunikation, auf die sich – im Gegensatz zu den o. e. Firmenvertretern – die Eltern einlassen. Dabei spielt die Perspektivenübernahme seitens der Jugendlichen bereits für die Initiierung der Kommunikation eine zentrale Rolle. Der kom-

In diesem Zusammenhang schildert *Am* nun seine Bereitschaft zur kommunikativen Verständigung, indem er sich selbst zitiert: „Und ich sage Ihr könnt die ja kennenlernen.“ (159) Hierin dokumentiert sich gleichzeitig, daß eine Kommunikation bzw. ein Kennenlernen zwischen den Generationen allgemein ein Element des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe „Flohmarkt“ ist. Über deren Realisierung erfahren wir nichts, *Am* bezieht dies aber auf sich hierdurch ermöglichende Freiheiten wie eine Fahrt „nach Polen“ (163). Er rahmt dies in den positiven Gegenhorizont, den die Eltern manifestieren, ein: er findet es „sehr gut, ich mein daß wir auch sowas eh machen dürfen“ (160–161). Diese kommunikative Bewältigung der Diskrepanz zwischen eigener und elterlicher Orientierung macht deutlich, daß die Gruppe „Flohmarkt“ nicht die elterlichen Orientierungen übernimmt, sondern sich an den Eltern orientiert, was eine Auseinandersetzung mit deren Orientierungen einschließt.

Wie bereits oben dargestellt, entwickeln die Mitglieder der Gruppe „Flohmarkt“ ihre berufsbiographischen Orientierungen in Auseinandersetzung mit der innerfamilialen Rolle des Vaters. Genauso wie sie die Berufsbiographie ihres Vaters in die Familienbiographie einbetten, verknüpfen sie auch ihre eigenen beruflichen Ambitionen mit diesem Rahmen. Nach einem Diskurs über ethnische Diskriminierung schließt sich folgende Proposition an (Übergang Schule/Beruf, 327–342):

- 327 *Am*: L ja (3) und wenn
328 ich zu meine Vater sagen würde komm- gehn wir für immer
329 Türkei, er is dafür ich mein daß wir sofort Türkei gehen.
330 Er bleibt ja nur hier em um we-wenn ich meine Lehre
331 beendet habe so fertig gemacht habe, dann will er sofort
332 nach Türkei gehen. Der is ja nur wegen mir ich mh nur
333 wegen mir hier ist der.
334
335 *Bm*: Also daß die Kinder so- einen
336 festen Beruf in der Hand haben und sie selbständig sind.
337
338 *Y1*: hm
339
340 *Bm*: Dann wolln, mein Vater geht auch in die Türkei wenn wenn
341 ich also Lehre fertich habe, dann wird er auch wieder in
342 die Türkei gehen. (6)

Angeichts der ethnischen Diskriminierung bedarf eine Remigration der Familie nur ihrer Initiierung durch *Am*. In einer Einstellungsübernahme interpretiert *Am* den Vater so, daß dessen Aufenthalt nur in der Berufsausbildung des Sohnes begründet sei, und zwar in einer um-zu-Motivation (vgl. Schütz 1993, 115ff): der Vater bleibt „hier em um we-wenn“ (330). Wenn der Vater dem Sohn den Abschluß seiner Ausbildung ermöglicht hat, wird der Vater „sofort nach Türkei gehen.“ (331–332) Dessen Aufenthalt in Deutschland ist „nur wegen mir“ (332). Basiert die berufsbiographische Orientierung der Jugendlichen auf der väterlichen Biographie, so wird hier die andere Seite der Verschränkung der Biographien der beiden Generationen, d. h. der intergenerationellen Reziprozität,¹⁸ deutlich: Die biographischen Pläne der Elterngeneration berücksichtigen die Berufsbiographie des Sohnes.

Bm elaboriert den um-zu-Charakter dieser familienbiographischen Orientierung in einer Fortführung der von *Am* begonnenen Proposition. Hier klammert er die elterliche Perspektive nicht mehr ein, sondern zitiert den elterlichen Willen, „daß die Kinder so- einen festen Beruf in der Hand haben und sie selbständig sind.“ (335–336) Erst dann, wenn die Jugendlichen selbständig geworden sind – also ihre eigene Orientierung enaktiert und ihre Berufsbiographie realisiert haben –, kommt es auch zu elterlichen Enaktierung und damit der Rückkehr der Eltern in die Türkei.

Familienbiographie und Berufsbiographie bedingen so in der Gruppe „Flohmarkt“ einander. Gerade die Einstellungsübernahme ermöglicht es den Jugendlichen, von ihren Familien selbständig zu werden. „Flohmarkt“ elaboriert diese zentrale Orientierung auch auf der privatpartnerschaftlichen Ebene. In folgendem Diskurs entwickeln die Jugendlichen familiale, berufliche und privatpartnerschaftliche Biographieentwürfe (Selbstverortung, 260–279):

- 260 Am: L Wenn ich verheiratet bin, sag ich so
261 bleib ich so zwei drei Jahre mit meinen Eltern mit meine
262 Frau, da bleib ich bei meinem Vater. Soll sein so daß mein
263 Frau meinem Vater dien- meinem Vater und meiner Mutter
264 dienen soll (.) weil mein Vater mich so (.) großgezogen
265 hat, mein Muva, mein Vater und meine Mutter mich so (.)
266 großgezogen haben, und soll auch meine Frau ihnen so
267 dienen. Und nach zirka (.) zwei drei Jahren, werden se auf
268 alle Fälle sagen zieht mal wo anders ein (1) ja, weiß auch
269 nich auch wenn ich so meine Lehre beendet habe werd ich
270 vielleicht so eine (.) La-Laden aufmachen so oder da wa
271 ich meine weiterarbeiten dann werd ich Filialleiter ()
272
273 Bm: |
274 eigenständig also ()
275
276 Am: | eigenständig. (1) Ich will nich immer
277 so dienen so bei dem M-Meister so ich meine (.) bei dem
278 Lehrmeister so ich meine (.) daß der mir so Befehl gibt.
279 Ich will mein eigener Chef sein. (15)

In der Beschreibung von *Am* hinsichtlich einer Eheplanung wird die Selbstverortung im Sinne der Stiftung einer privatpartnerschaftlichen Beziehung vorausgesetzt. (Daß *Am* mögliche eigene Vorstellungen und Wünsche einer Partnerin in diesem Zusammenhang nicht antizipiert, dokumentiert sich auch in den folgenden Zeilen.) Die Selbstverortung gewinnt erst in der Auseinandersetzung mit dem elterlichen Rahmen bzw. in der Differenzierung zwischen Herkunftsfamilie und neuer Familie Relevanz. *Am* will nach der Heirat zunächst „zwei drei Jahre“ (261) bei den Eltern wohnen bleiben. Dies macht es möglich, daß seine Frau „meinen Vater und meiner Mutter dienen soll“ (263–264). Mit dieser von *Am* geplanten praktischen Reziprozität zu den Eltern, in der seine Frau die Gegenleistung dafür bringen soll, daß „mein Muva“ (265)¹⁹ ihn „großgezogen“ (266) haben, ist die Voraussetzung für eine Differenzierung der beiden Familien bzw. Generationen entstanden. Dann werden seine Eltern sie „auf alle Fälle“ (267–68) zu einem Wegzug auffordern. *Am* verknüpft diese privatpartnerschaftlich organisierte Loslösung von der Familie mit der berufsbiographischen Orientierung der Gruppe. Einer Ausbildung soll eine Ladengründung oder die Stellung als „Filialleiter“ (271) folgen. In interaktiver Elaboration bringen

die beiden Jugendlichen dies auf den Punkt: sie wollen „eigentlich“ (276) sein und es vermeiden, zu „dienen“ (277) oder einen „Befehl“ (278) zu empfangen. *Am* konkludiert: „Ich will mein eigener Chef sein.“ (279)

Die Erfüllung sozialer Normen, seien sie von den Eltern oder von der Gesellschaft geprägt, ist den Jugendlichen so Voraussetzung, ihre Orientierung an einer beruflichen und privat-partnerschaftlichen Selbständigkeit zu realisieren.

Die Gruppe „Flohmarkt“ versucht also, Orientierungsdiskrepanzen mit der Elterngeneration auf der Basis einer kommunikativen Verständigung zu lösen und grenzt sich von denjenigen – ihnen bekannten – Jugendlichen ab, die keine Einstellungsübernahme gegenüber ihren Eltern unternehmen können, sich streiten bzw. die Kommunikation mit ihren Eltern sogar abbrechen. Ebenso wie „Flohmarkt“ proponiert auch die Gruppe „Wildcats“ die Beziehung zu ihren Eltern zunächst als gut. Wie zu zeigen ist, allerdings in einem anderen Sinne (Eltern, 25–67):

- 25 Bm: eh die Beziehung zu unseren Eltern is eh (.) ^{L naja zu} gut teilweise
 26 so und naja eh wie gesagt wir ham vo-vorhin auch gesagt
 27 daß wir viele Scheiße gebaut ham, naja wenn wir viel
 28 Scheiße baun en entweder wird- wird mit uns geredet oder
 29 wir kriegen Schläge oder so, das is auch normal das find
 30 ich auch gut.
 31
 32 Dm: (Lachen)
 33
 34 Cm: mein Vater schlägt mich nie.
 35
 36 Bm: aber warte doch
 37 mal, mit Schlagen kann man auch nix vieles eh eh dabei
 38
 39 Dm: (Lachen)
 40
 41 Bm: gutmachen. Also wie soll ich sagen dann sprechen sie
 42
 43 Cm: Babam²⁰ (.)
 44
 45 Dm: senin baban²¹
 46
 47 Cm: ()
 48
 49 Bm: ungefähr en Monat nicht mit dir oder so, oder wie soll ich
 50 sagen, es wird hart gemacht nicht eh eh wie wie die
 51 meisten (.) ich sags eh jetzt so, die Deutschen wie soll
 52 ich sagen Stubenarrest geben oder eh Geld- eh die dürfen
 53 kein Fernsehen sehen oder daß ihnen das Ge-Geld abgenommen
 54
 55 Dm: (Lachen)
 56
 57 Bm: wird, daß sie irgendwie nicht Geld kriegen oder so, daß
 58
 59 Dm: stimmt
 60
 61 Bm: wird bei den mei- meisten Deutschen so gemacht. Aber bei
 62 uns wirts eh härter durchgenommen, weil das (.) bei uns
 63
 64 Dm: du
 65 wirst durchgenommen (Lachen)
 66
 67 Cm: (Lachen)

Die Gruppe „Wildcats“ elaboriert den positiven Charakter der Beziehung zu den Eltern am Beispiel ihrer Reaktion auf normenverletzendes Handeln der Jugendlichen. Sie haben, wie *Bm* ausführt, „viele Scheiße gebaut“ (28). Die Sanktion der Eltern konstituiert sich zunächst aus einem Kommunikationsversuch oder – für *Bm* auf gleicher Ebene stehend – aus körperlicher Strafe. Die körperliche Züchtigung und die darauffolgende zeitweilige Suspendierung der Kommunikation seitens der Eltern wird von *Bm* als „normal“ bzw. „gut“ (30–31) bewertet. Die Bestrafungsmethoden deutscher Eltern werden hierzu kontrastiert. Diese beschneiden bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -ressourcen ihrer Kinder („Stubenarrest“ – 52; „Geld“ – 57). Im Vergleich hierzu werden türkische Kinder „härter durchgenommen“ (62).

Wenn die Gruppe sich selbst damit bezieht, „viele Scheiße gebaut“ (28) zu haben, gilt ihr auch die Sanktion hierauf als normal, zumal diese sich quasi im Rahmen jugendlicher Auseinandersetzungen bewegt. Die „Wildcats“ gebrauchen körperliche Auseinandersetzungen, mündliche Warnungen und Kommunikationsverweigerung auch in der Interaktion mit anderen peer groups, wie ich in dem Abschnitt über Banden und kriminalisierungsfähiges Handeln gezeigt habe. Die Bestrafungsmethoden deutscher Eltern hingegen reproduzieren das hierarchische Intergenerationenverhältnis und beschneiden zudem die Autonomie der Jugendlichen.

Soweit das Verhalten der Eltern also den Orientierungen der Jugendlichen entspricht, wird das intergenerationelle Verhältnis von der Gruppe „Wildcats“ als „gut“ (26) beschrieben. Die Orientierungen der Eltern selbst aber sind den Jugendlichen fremd. In einer Apposition zu obigem Diskurs elaborieren die „Wildcats“ diese Orientierungen, die sich für sie als heteronome Anforderungsstruktur darstellen (Eltern, 71–96):

- 71 Am: L Nein die unsere Eltern wollen nur sche
72 |
73 Bm: | und die wollen daß
74 |
75 Am: unsere Eltern wollen nur das wir Arbeiten gehen und nach
76 Hause kommen, schlafen Arbeiten gehen so wollen unsere
77 Eltern das.
78 |
79 Dm: | aber bei der
80 |
81 Am: | mehr nicht
82 |
83 Dm: | stimmt also bei meinen
84 Eltern ist so
85 |
86 Bm: | ehrlich sein und (.) freundlich
87 |
88 Dm: | ja stimmt bei meinen
89 Eltern ist so
90 |
91 Bm: | und Leute lieben anstatt sie zu schlagen.
92 |
93 Am: | (Lachen)
94 |
95 Dm: |
96 Die a- also die sagen immer

Die Anforderungen der Eltern umfassen lediglich die Reproduktion durch Arbeit, die Verortung im (familialen) Zuhause und die Rekreation. *Am* fügt an diese Reihe erneut das „Arbeiten gehen“ (76) an und drückt so den repetitiven Charakter dieser Tätigkeiten aus. *Bm* erweitert die Anforderungsstrukturen um mehr persönlichkeitsrelevante Elemente. Nicht nur bestimmte Tätigkeiten sind gefordert, sondern daneben auch: „ehrlich sein und (.) freundlich“ (86). Er führt dies auf der Handlungsebene weiter, sie sollen „Leute lieben anstatt sie zu schlagen.“ (91) In dieser Elaboration dokumentiert sich nochmals, daß die Eltern nicht nur bestimmte Handlungen fordern, sondern ebenso die Orientierungen bzw. Einstellungen der Jugendlichen festzulegen versuchen. Nicht eine dem „Schlagen“ alternative Form der Konfliktbewältigung wird gefordert, sondern die Negation des Konfliktes.

Wie auch in der Gruppe „Flohmarkt“ haben wir es hier mit unterschiedlichen Orientierungen bei Eltern und Jugendlichen zu tun. Während „Flohmarkt“ diese Diskrepanz aber kommu-

nikativ überbrückt und die von den Eltern gesetzten Normen als kommunizierbar interpretiert, nehmen die „Wildcats“ die elterlichen Orientierungen nicht als Objekt eines intergenerationalen Aushandlungsprozesses, sondern als unkommunizierbare Anforderungsstruktur wahr.²² Eine Perspektivenübernahme gegenüber den Eltern, also eine über die Anforderungsstruktur hinausgehende Einsicht in deren Orientierungen, dokumentiert sich hier nicht.

Die Jugendlichen exemplifizieren diese Diskrepanz der Orientierungen, indem sie eine der ironischen Bemerkungen von *Cm* aufgreifen und ausarbeiten (Eltern, 98–139):

- 98 Cm: L also meine Eltern wollen daß ich Dealer werde.
 99
 100 Ew: L
 101 (Lachen)
 102
 103 Bm: L dei- dein Vater is sowieso Kripo. (.)
 104
 105 Cm: L und mein
 106 Vater ist von Beruf eh Bürgermeister vom Ahrplatz (Lacht)
 107
 108 Dm: L bah sein Vater
 109 ist selbst (.)Bastard
 110 Bm: L
 111 ja Bürgermeister vom Ahrplatz, das kann man sagen, sein
 112 Vater is wien Kripo eyh, der erwischt jeden, beim Klauen
 113
 114 Am: L (Lachen)
 115
 116 Bm: beim Raub
 117
 118 Am: L beim Autoklauen (Lachen)
 119
 120 Bm: L ja wirklich. Sein Vater
 121 is wien Kripo
 122
 123 Cm: L also mein Vater is fürn Ahrplatz eh verantwortlich.
 124 Wenn einer (.) wenn von einem Auto geknackt wird kommen
 125 die zu meinem Vater und mein Vater kriegt heraus wer das
 126 war.
 127
 128 ?m: L (Lachen)
 129
 130 Bm: L naja Kripo
 131
 132 Ew: L stimmt aber.
 133
 134 Am: L Kripo
 135
 136 Dm: L sein Vater
 137 is Muhtar (Lachen)
 138
 139 Am und Bm: L (Lachen)

Nachdem *Cm* sich als „abweichend“ stigmatisiert hat („Dealer“ – 98), greift *Bm* die Thematisierung von *Cms* Eltern auf und bezeichnet *Cms* Vater in einer Metapher als „sowieso Kripo.“ (103) Die Gruppe elaboriert nun die im Vater personifizierte informelle Kontrollstruktur im Sozialraum des Ahrplatzes. Der „Bürgermeister“ (106) „erwischt jeden“ (112), der einer kriminalisierungsfähigen Tätigkeit nachgeht, und ist für den Sozialraum „verantwortlich“ (123). *Dm* konkludiert, *Cms* Vater ist „Muhtar“ (137). In dieser Metapher, die eigentlich als Bezeichnung für den Bezirksvorsteher in der türkischen Verwaltungsstruktur vorgesehen ist, wird nochmals die Rolle des Vaters zusammengefaßt: er ist nicht der Setzer der Normen, sondern nur ihr Repräsentant, insofern ist er nur die Personifizierung der Kontrollstruktur. Weiterhin ist diese Kontrollstruktur stadtteilspezifisch und auf den kleinen Sozialraum des Ahrplatz eingegrenzt. Schließlich hat sie für die Jugendlichen angesichts formaler Instanzen sozialer Kontrolle (Polizei etc.) einen – durch das Lachen der Jugendlichen unterstrichenen – obsoleten Charakter, der sich aus der durch die Eltern verkörperten Lebensgewohnheit in der Türkei, die den Jugendlichen aber fremd ist, speist.

Hier dokumentieren sich also zwei höchst unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume, die den Jugendlichen nicht mehr miteinander vermittelbar erscheinen, sondern im Kontrast des „Scheißbauens“ und der „Kripo“ bzw. des „Muhtar“ beschrieben werden. Gleichzeitig wird hier eine Homologie zwischen der Gruppe „Wildcats“ und ihren Eltern gezeigt. Beide üben eine Kontrolle über den Ahrplatz aus, die Eltern allerdings auf einer intergenerationellen Ebene, die „Wildcats“ auf einer intragenerationellen.²³

Während also in der Gruppe „Flohmarkt“ intergenerationelle Orientierungsdiskrepanzen durch intergenerationelle Kommunikation überbrückt werden können, findet bei den „Wildcats“ keinerlei intergenerationelle Kommunikation im eigent-

lichen Sinne statt. Dort, wo sie doch zustande kommt – im Zuge der elterlichen Sanktionen – wird sie mehr oder weniger als quasi-intragenerationelle Form der Auseinandersetzung interpretiert und gewinnt nur innerhalb dieses Rahmens ihre positive Konnotation. Unterschiedliche Orientierungen sind kein Gegenstand kommunikativer Auseinandersetzungen.

Diese Abgrenzung von den elterlichen Orientierungen und gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, wie sie sich auch im berufsbiographischen Diskurs der Gruppe „Wildcats“ dokumentierte, ist im übergreifenden Rahmen der Suche nach Autonomie und Abgrenzung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen eingebettet, der im folgenden weiter herauszuarbeiten ist.

Die Suche nach Autonomie und die Abgrenzung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen

Die Suche nach Autonomie als zentrale Orientierung der Gruppe „Wildcats“ wird von dieser nicht nur propositional entfaltet, sondern dokumentiert sich in der Gruppendiskussion auch auf performatorischer Ebene. Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion lassen sich mehrere Aspekte dieser Suche nach Autonomie herausarbeiten (Übergang Schule-Beruf, 1–56):

- 1 Bm: Worüber wolln wir jetzt reden, eh,
2
3 Y1: Ja unsere erste Frage
4 ist immer, w- so was macht Ihr denn, geht Ihr in die
5 Schule oder macht Ihr (.) Lehre irgendwie,
6
7 Dm: Wir warn Schule.
8
9 Cm: Ich mach
10 Ausbildung als Dieb.
11
12 ?m: Werden²⁴ ()
13
14 Dm: Ya doğru dürüst konuşalım ya²⁵.
15
16 Am: Ausbildung ()
17)
18 Cm:
19 Ich gehe (.) ich mach Ausbildung als Kaufmann.
20
21 Y1: hm.
22
23 Cm: Ist
24 erste Lehrjahr,
25
26 Ew: En Freund von
27
28 Am: Wo wo denn,
29
30 ?m: Reihenfolge
31
32 Dm: wo denn,
33
34 Cm:
35 Schscht. Was wo ich sag doch nicht wo ich Ausbildung mache
36
37 ?m: Reihenfolge (flüsternd)
38
39 Cm: ich mache Ausbildung als Einzelhandelskaufmann, und gehe
40
41 ?m: (Lachen)
42
43 Am: Bei Bolle
44
45 Cm: zweimal in der Woche Berufsschule,
46
47 Dm: Bei Bolle
48
49 Cm: Wenn ich
50 Zeit ha- (Lachen) Du bist
51
52 Dm: (Lachen) wo wo
53
54 Am: Ja eh
55
56 Ew: Setz Dich hin.

Bm fordert den Diskussionsleiter zu einer Frage auf, indem er nach dem Gesprächsthema fragt. Diese – metakommunikative – Initiierung und Kontrolle des Diskursverlaufs setzt sich auch später fort, wenn *?m* mehrmals die Beachtung der „Reihenfolge“ (30 u. 37) fordert und so die Verteilung der Redebeiträge zu regeln versucht. Neben der Ebene der Gestaltung des Diskursverlaufs, die sie nicht den Diskussionsleitern überlassen wollen, suchen die Jugendlichen Autonomie auch mittels der Kontrolle von Information. In der ironisierenden Selbststigmatisierung als „Dieb“ (10) grenzt sich *Cm* von gesellschaftlichen Normalitätsmustern ab, die er den Diskussionsleitern unterstellt. Gleichzeitig enthält er diesen Informationen über seine Ausbildungssituation vor. Nachdem *Dm* aber gegen diese ironisierende Abgrenzung opponiert und ihn dazu auffordert, aufrichtig zu sein („Ya doğru dürüst konuşalım ya.“ – 14), versucht *Cm* – erfolglos – den Diskussionsleitern den Namen seiner Ausbildungsstätte zu verschweigen („Schst. Was wo ich sag doch nicht wo“ – 35).

Nachdem *Am Ew* zu einem Redebeitrag aufgefordert hat und deren sozialräumliche Verortung interaktiv elaboriert wird, entspannt sich zwischen dem Diskussionsleiter und den Jugendlichen eine Auseinandersetzung über die Kontrolle der Diskussion (Übergang Schule-Beruf, 148-194):

- 148 Bm: L Ah das ist sie hier im
149 Tiergarten.
150
151 Ew: Bin
152 ich mitm Naja nicht im Tiergarten reiß Dich mal
153 (Lachen)(2)
154
155 Cm: () (flüsternd)
156
157 ?m: Nja so
158
159 Y1: Ne das macht nichts
160 Ihr könnt ruhig weiterhin was weiß ich (.) sagen das
161 kommt nicht drauf. Also wir schreiben das nachher ab
162
163 Ew: Naja schon okay.
164
165 Y1: (.)zu hören kriegt das da halt keiner ja sondern das
166
167 Ew: Ne das das geht auch nicht darum
168
169 Cm: Okay wir reden
170 dann untereinander ja,
171
172 Y1: Da steht dann Tiergarten oder
173
174 Dm: Ach so okay.
175
176 Cm: Ey
177 Wichser ()
178
179 Y1: meinetwegen Du sachst jetzt irgendwie Hilde, Du heißt
180 natürlich nicht irgendwie Hilde auf dem Transkript sondern
181 Du heißt was weiß ich (.) Berta
182
183 Am: Warum denn, is doch egal
184 die Namen doch stehn ist doch scheißegal
185
186 Y1: Ne aber das s-soll nicht draufkommen das wolln wir
187 nicht. Grundsätzlich nicht.
188
189 Cm: Und wir sind vom Ahrplatz, Wildcats.
190
191 Ew: Die sind vom
192 Ahrplatz.
193 Am: Piep
194 (Lachen)

Der Diskussionsleiter interpretiert die Antithese von Ew, in der diese sich „nicht im Tiergarten“ (152) verortet wissen will, als Versuch der Kontrolle über die Anonymisierung und meta-kommuniziert über das Anonymisierungsverfahren innerhalb der Transkription („Du heißt was weiß ich (.) Berta“ – 181), aufgrund dessen die Gruppenmitglieder „ruhig“ (160) die Anonymisierung vernachlässigen können. Diese Initiierung

der Metakommunikation beruht aber auf einem Mißverständnis: Die Gruppe versucht zunächst, Y1 zu beschwichtigen (vgl.163), und unterstreicht dann metakommunikativ die Irrelevanz des Problems („das geht auch nicht darum“ – 167). Diese Opposition wird mit einem Hinweis auf die von den Diskussionsleitern zuvor zugesagte Nichteinmischung in den Diskursverlauf fortgesetzt: „Okay wir reden dann untereinander ja,“ (vgl. 169–170). Als auch eine inhaltliche Opposition von *Am*, dem die Anonymisierung „scheißegal“ (184) ist, nicht die metakommunikativen Erläuterungen von Y1 beenden kann, konterkariert *Cm* die Anonymisierungsbemühungen und dechiffriert die Gruppe: „wir sind vom Ahrplatz, Wildcats.“ (189) *Am* exemplifiziert schließlich das Anonymisierungsvorhaben der Diskussionsleiter in karrierender Form („Piep“ – 193).

Auch an anderen Stellen finden wir den Versuch der Kontrolle über den Diskursverlauf. Nachdem sich die Gruppe mehrmals in Diskurse über „abweichendes Verhalten“ verstrickt hat, fordern die Jugendlichen die Diskussionsleiter auf, das Thema zu wechseln, und verlangen „ne andere Frage“ (1) (Tiergarten, 1-8):

- | | | | |
|---|-----|---|------------------------------------|
| 1 | Bm: | Wir wollen jetzt ne andere Frage is besser, wirklich. | |
| 2 | | | |
| 3 | Dm: | | |
| 4 | | Echt. | |
| 5 | | | |
| 6 | Cm: | | (Lachen) |
| 7 | | | |
| 8 | Y1: | | Ihr wohnt alle in Tiergarten oder, |

Dennoch gelingt es den Jugendlichen nicht, ihren Diskurs fern von der Thematik „abweichenden Verhaltens“ zu halten. Weil die anderen „von irgendwelchen Dealern“ (Eltern, 550) reden, stoppt *Dm* schließlich das Aufnahmegerät. So zieht sich Suche nach Autonomie mittels der Kontrolle des Diskursverlaufs durch die gesamte Gruppendiskussion.

Dieser hier performativisch entfaltete Rahmen der Gruppe „Wildcats“ wird durch die Abgrenzung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen (v. a. im Bereich des Arbeitsalltags und dessen Leistungskomponente) und elterlichen Orientierungen als negativem Gegenhorizont auf der einen Seite und durch die Entwicklung subkultureller Berufsbiographien (Tänzer, Dieb) als positivem Gegenhorizont auf der anderen Seite eingegrenzt.

Normen der Gesellschaft und insbesondere der Eltern werden von der Gruppe als ihr heteronom und nicht kommunikativ vermittelbar erfahren, d. h., sie haben auch die Erfahrung einer Perspektivenübernahme seitens der Eltern nicht gemacht. Die Mitglieder der Gruppe „Flohmarkt“ hingegen interpretieren ihnen fremde Orientierungen und Normen als prinzipiell kommunizierbar und auf kommunikativem Wege vermittelbar. Die Gruppe grenzt sich von denjenigen, die eine kommunikative Verständigung vermeiden (wie der Gruppe „Wildcats“ bzw. den Firmenvertretern), ab. Gerade in der Auseinandersetzung mit den Orientierungen der Eltern und gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entwickeln und erneuern sie eigene Orientierungen, seien sie nun berufsbiographischer, privatpartnerschaftlicher oder familialer Natur. Die zentrale Orientierung, familial und beruflich selbständig zu werden, wird wiederum in Kommunikation und Kooperation v. a. mit den Eltern enaktiert.

Zur Ausdifferenzierung der sich hier andeutenden Typik, vor allem aber, um auch den entwicklungstypischen Aspekt innerhalb dieser Problematik der intergenerationellen Kommunikation und der Verarbeitung gesellschaftlicher Normen zu untersuchen, ist es sinnvoll, das Sample zu erweitern und insbesondere entwicklungstypisch sich unterscheidende Gruppen zu untersuchen.

4.2 Erweiterung der komparativen Analyse: die Gruppe „Ghettobrothers“, ältere Jugendliche mit subkultureller Orientierung

4.2.1 Der Zugang zur Gruppe

Sozialarbeiter aus anderen Jugendzentren wiesen uns auf die „härteste“ Jugendeinrichtung im Bezirk hin, dort hätten es die Sozialarbeiter am schwersten. So gingen wir an einem Abend zum Jugendclub Meierstraße. Diese Straße, obwohl Orthogonale zu einer Hauptverkehrsstraße, ist kaum befahren, sie gleicht fast einer Sackgasse. Fünfstöckige Altbauten, gemischt mit einigen modernen, gleichwohl tristen Wohnblocks umsäumen die Straße. Zunächst fanden wir den Jugendclub nicht, Passanten wiesen uns aber in die Nähe eines Imbisses, dort seien häufig Jugendliche zu sehen. Dieser Hinweis brachte uns aber auch nicht zum Jugendclub. Als wir die Straße weitergingen, sahen wir auf der linken Seite hinter einem kleinen Spielplatz ein abbruchreifes Haus. An seine Wände war der Namenszug der Gruppe „Ghettobrothers“ geschrieben. Zu dem Jugendclub gelangte man, indem man durch das mit Schutt zugedeckte Treppenhaus einen halben Stock höher ging. Weiter führte die Treppe nicht, ein Absperrgitter hinderte die Besucher am Aufstieg in die weiter oben gelegenen Etagen. Die Tür zum Jugendclub war verschlossen, auf ein Klingelzeichen hin öffnete ein Sozialarbeiter. Der Jugendclub war in einer alten Wohnung untergebracht, es gab drei Aufenthaltsräume, eine Küche und eine Toilette. Die Wohnung verbreitete ein Gefühl von erdrückender Enge, gleichwohl fanden wir in ihr etwa 14 Jugendliche vor.

Bei unserem ersten Besuch waren wir nur damit beschäftigt, die Sozialarbeiter von unserem Vorhaben und dem Forschungsprojekt zu informieren und zur Mitarbeit zu bewegen. Dies gelang erst nach mehreren Anläufen. (Die Sozialarbeiter waren zum einen skeptisch gegenüber Sozialforschern, auf der anderen Seite meinten sie aber auch, mit „ihren“ Jugend-

lichen könne man nicht vernünftig diskutieren.) Schließlich arrangierten die Sozialarbeiter einen Termin für die Gruppendiskussion mit den älteren der Jugendclubbesucher, die alleamt einer homogenen Gruppe angehörten. Bis dato hatten wir noch kaum Kontakt zu den Jugendlichen haben können. Das Zustandekommen der Gruppendiskussion verdanken wir also den Sozialarbeitern.

Zur Gruppendiskussion erschienen etwa 8 Jugendliche arabischer und türkischer Herkunft. Die Sozialarbeiter hatten einen Termin arrangiert, zu dem sich die Jüngeren nicht mehr im Jugendclub aufhielten. Die Diskussion kam zunächst nur sehr schleppend in Gang, schließlich waren die Jugendlichen so gelangweilt, daß sie ans Weggehen dachten und dann die Sozialarbeiter hinariefen, die wir zuvor hinauskomplimentiert hatten. Obwohl die Sozialarbeiter dazukamen, sah es bereits nach einer Stunde so aus, als wäre die Gruppendiskussion beendet. Wir teilten schon die Fragebögen aus, als plötzlich wieder eine – nun sehr selbstläufige – Diskussion aufkam, die noch eine weitere Stunde andauerte. An deren Ende füllten nur die jüngeren der Diskutanten die Fragebögen aus, die anderen lehnten das Ausfüllen der Fragebögen aus Angst vor der Polizei ab. Hier die Daten der Jugendlichen, wie wir sie in den Fragebögen vorgefunden und aus der Gruppendiskussion bzw. einem biographischen Interview mit *Cm* ermittelt haben:

Am ist Libanese, älter als 20 Jahre, verheiratet und hat eine Lehre im Metallbereich abgebrochen.

Bm ist ebenso etwas über 20 Jahre alt und verheiratet. Er ist Türke und macht eine Ausbildung als KFZ-Mechaniker.

Cm ist 22 Jahre alt, hat eine KFZ-Lehre abgebrochen und ist z.Z. arbeitslos. Seine Mutter ist schwerbehindert, sein Vater arbeitet in der Automobilindustrie.

Dm ist über 20 Jahre alt und Türke. Er hat keine Ausbildung abgeschlossen. Die Daten der anderen Diskussionsteilnehmer, *Em*, *Fm*, *Gm* und *Hm*, sind den Fragebögen nicht zuzuordnen. Auf dem ersten Fragebogen werden folgende Angaben gemacht: Alter: 17 Jahre, abgebrochene Schulausbildung und Lehre. Unter dem Beruf der Elternteile stehen Fragezeichen. Der Befragte wohnt im Bezirk Friedrichshain, einem an den Tiergarten angrenzenden Bezirk. Als Hobbies gibt er „Zeichnen, Biologie, Geschichte“ an. An-

sonsten macht er keinerlei Angaben. Auf dem zweiten Fragebogen ist folgendes zu lesen: Der Befragte hat die Lehre abgebrochen und ist arbeitslos. Die Eltern sind beide Arbeiter. Er wohnt in einer eigenen Wohnung im Tiergarten. Mit der Gruppe trifft er sich seit 8 Jahren jeden Tag, meist in der Meierstraße. Die Gruppe ist ihm, ebenso wie andere Gruppen, wichtig. Auf dem dritten Fragebogen werden folgende Angaben gemacht: 18 Jahre, Muslim, in der Ausbildung als KFZ-Mechaniker. Der Vater ist arbeitslos, die Mutter Hausfrau. Er wohnt bei den Eltern im Tiergarten. Mit der Clique, die er in der Nachbarschaft, im Jugendzentrum, der Berufsschule, der Schule und der Kneipe kennengelernt hat, trifft er sich auf der Straße. Auf dem vierten Fragebogen bezeichnet sich der Ausfüllende als weiblich und Nachfolger von „Geheimagent 007“. Er ist arbeitslos, sein Vater wiederum Geheimagent.

Leider war es uns nicht möglich, mit der Gruppe „Ghettobrothers“ auch teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Mehrere Versuche, nach der Gruppendiskussion erneut Kontakt mit den Jugendlichen aufzunehmen, scheiterten an deren Zurückhaltung. Einzig mit *Cm* konnte ein biographisches Interview geführt werden, das allerdings wegen einer Störung zur Hälfte abgebrochen werden mußte.

4.2.2 Die Gruppendiskussion

Im Anschluß an die komparative Analyse der Gruppen „Flohmarkt“ und „Wildcats“ soll hier die Gruppendiskussion mit den „Ghettobrothers“ interpretiert werden. Ich werde nun nicht mehr die einzelnen Bereiche der Erfahrung bzw. die Themen der Gruppendiskussion nacheinander abhandeln, sondern diese gemäß den zentralen und übergreifenden Orientierungen und Erfahrungen der Gruppe bündeln.

Die subkulturelle Orientierung

Auf die Frage des Diskussionsleiters nach dem Ausbildungsstadium der Jugendlichen entspannt sich folgender Diskurs (Übergang Schule-Beruf, 1–20):

- 1 Y1: Aber Ihr seid nicht mehr in der Schule, also,
2
3 Am: | Nein nein
4
5 Bm: |
6 Nein nein
7 |
8 ?m: |)
9
10 Cm: | Na Lebensschule ne,
11 |
12 Dm: | Ich hab ne Ausbildung
13 fertich. Bürgersteigausbildung
14 |
15 Y1: | Hm eeh
16 |
17 Bm: | (Ich) hab schon alle Haare auf der Brust
18 und habe woanders- (2) und (finden alle Männer geil).
19 |
20 me: | (Lachen)

Am und *Bm* validieren arbeitsteilig die suggestive Frage des Diskussionsleiters, sie sind „nicht mehr in der Schule“ (1). *Cm* differenziert dies, sie sind nunmehr in einer „Lebensschule“ (10). Nachdem die Jugendlichen also eine formale, gesellschaftlich institutionalisierte Schule beendet haben, interpretieren sie ihre derzeitige Phase als Schule, die durch das Leben sui generis bestimmt ist. Wie auch in den Gruppen „Wildcats“ und „Flohmarkt“ erfolgt hier eine Differenzierung zwischen der schulischen Phase und einer darauffolgenden Zeit, die biographisch von hoher Relevanz ist (ob sie nun als Enaktierungspotential („Flohmarkt“) oder Enaktierungshemmnis („Schild-Jung“) biographischer Orientierungen interpretiert wird). Sind bei den o. g. Gruppen diese Phasen aber durch gesellschaftlich normierte biographische Ablaufmuster geprägt, wie sie sich in der Berufsausbildung manifestieren, so ist die „Lebensschule“ ein Lernfeld, in dem für das Leben abseits gesellschaftlicher Normen und Institutionen gelernt wird, wie sich schon in der Exemplifizierung durch *Dm* und *Bm* andeutet: *Dm* hat bereits eine „Bürgersteigausbildung“ (13) absolviert. Bleibt diese Metapher im empirischen Material zunächst noch indexikal (obwohl die Berufsbezeichnung „Bürgersteigingenieur“ als türkisches Synonym für „Pflasterstein-

gelehrter“ gelten kann), weist das Beispiel *Bms* in seiner Betonung der Reife der sekundären Geschlechtsmerkmale und der Andeutung von anderen, nicht genannten Körperstellen („habe woanders“ – 18) auf eine geschlechtsbezogene Involvierung in die „Lebensschule“ hin. Nachdem mehrere lachen, führt *Bm* dies näher aus und verweist auf die Attraktivität dieser physischen Merkmale in der Homosexuellen-Szene („und (finden alle Männer geil)“ – 18).

Erst auf Nachfragen findet der Begriff „Bürgersteigingenieur“
nähere Erläuterung (Schule-Beruf, 116–156):

- 116 Y1: L Und was und was ist das,
117
118 Dm: Das
119 is eh eh
120
121 Cm: So ne Hänge
122
123 me: (Lachen)
124
125 Am: Türkische Ausbildung
126
127 Dm: Ja das (.)
128 ist eh türkisches Ausbildung. Nicht türkisches kann auch
129
130 me: (Lachen)
131
132 Dm: (.) auch arabisch sein.
133
134 Cm: Gibts in jedem Land eigentlich
135
136 ?m: ara- ()
137
138 me: (Lachen)
139
140 Dm: Ja. Wenn jemand
141
142 Am: Aufm
143 Bürgersteig da (.) und kommt der immer hastn (Biskop),
144
145 Dm: nicht arbeitet und nicht Schule macht und nix nix macht
146 und nur im Be- so (.) Straßen und dann (.) macht man diese
147 Ausbildung automatisch fertich.
148
149 Am: Der macht immer Schnee weg (bei sich) Schnee.
150
151 Cm: (Lachen)
152 (Schlürfen) Er hat sogar schon seinen Doktor.
153
154 Dm: Ich bin stolz drauf.
155
156 Bm: (Lachen) Stolz. (1)

Dieser „Beruf“ ist „so ne Hänge“ (121), also der passive Aufenthalt an einem Ort bzw. eine Phase der Suspendierung von biographischer Relevanz („time-out“-Phase), wie sie auch später noch von den Jugendlichen elaboriert wird. Zunächst aber kennzeichnet *Dm* sie als „türkische“ (128) bzw. „arabische“ (132) Ausbildung, worin sich der besondere Bezug zur Gruppe „Ghettobrothers“ dokumentiert, die ja türkischer und arabischer Herkunft ist. Nun elaborieren die Jugendlichen diese Metapher noch weiter und definieren sie als Phase der Ausgrenzung von Schule und Arbeit, bzw. als nichtinstitutionalisierte Phase der Biographie, die gleichzeitig mit Passivität verbunden ist („nix nix macht“ – 145). Diese Ausbildung, die auch sozialräumlich außerhalb von Institutionen und, weiter ausgedeutet, fernab von einer Wohn- und Arbeitsgelegenheit, die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entspreche, angesiedelt wird („Straßen“ – 146), zwingt nicht zu irgendwelchen Anstrengungen, um sie zu absolvieren, sondern man macht sie „automatisch fertich.“ (147) Diese praktische Negation einer gesellschaftlichen Normen entsprechenden Berufsbiographie, wie sie sich hier abzeichnet, findet sich auch im Diskurs der Gruppe „Flohmarkt“, wo das „Einfach liegen lassen“ allerdings den negativen Gegenhorizont der Gruppe bildet. Die ironische Distanzierung gegenüber berufsbiographischen Normalitätsvorstellungen, also deren verbalisierte Negation, findet sich hingegen auch in der Gruppe „Wildcats“.²⁶

Nach einer Exemplifizierung durch *Am*, in der er auf die Deaktivität auf dem Bürgersteig hinweist („und kommt der immer hastn (Biskop),“ – 143; „Der macht immer Schnee weg“ – 149), markiert die Gruppe „Ghettobrothers“ die Bürgersteigausbildung bzw. den „Doktor“ (152), wie *Cm* ihn in gesellschaftliche Karrieren karrierender Form *Dm* zubilligt, als Element ihres positiven Gegenhorizonts. *Dm* ist „stolz drauf“ (154), was von *Bm* validiert wird.

Erst in der Kommunikation mit dem Diskussionsleiter bzw. in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Normali-

tätsvorstellungen, die der Diskussionsleiter hier seiner Frage zugrundelegt, wird die Orientierung der Gruppe elaboriert. Auf die Frage des Diskussionsleiters, ob noch „mehr“ (177) keine Ausbildungsstelle „gefunden“ (178) haben, konfrontiert ihn *Dm* – zu dessen Erstaunen – mit einem ganz anderen Relevanzsystem und formuliert gleichzeitig eine Opposition zu dem in der Frage des Diskussionsleiters implizierten Orientierungsmuster. Er „will nicht Ausbildung machen.“ (183–184), ist also gar nicht an einer derartigen Berufsbiographie orientiert (Schule-Beruf, 177–225):

- 177 Y1: L Ham da mehr
 178 von Euch so eh keine keine eh Lehrstelle oder so gefunden
 179 oder ich weiß nicht hast Du ne Lehrstelle gesucht,
 180 L Wir sind
 181 Bm: L Ich will
 182 hier alle
 183 Dm: L Ich will
 184 nich Ausbildung machen. Weil eh (.) soviel Leute ham
 185 L Ach Du willst Du willst gar nicht.
 186 Y1: L Ich erzähl
 187 L Ich erzähl
 188 Dm: Ausbildung fertich, also ich kenne viele, Freunde die
 189 L Ich erzähl
 190 Cm: L Ich erzähl
 191 lieber nicht Alter dann heulen die.
 192 L Ich erzähl
 193 Dm: Schlosser fertich gemacht haben und das und das die a- die
 194 L Hm.
 195 Y1: L Hm.
 196 L Hm.
 197 Dm: arbeiten Gebäudereinigung also (.) es- viele Leute haben
 198 L hnhm.
 199 Y1: L hnhm.
 200 L hnhm.
 201 Dm: fertich gemacht Ausbildung darum is keine Platz frei für
 202 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 203 Cm: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 204 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 205 me: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 206 (Lachen)
 207 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 208 ?m: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 209 (Mehmet I kill you)
 210 Dm: für (.) Ausbildung. Die arbeiten Gebäudereinigung mein
 211 mein Freund is eh hat Schlosser fertichgemacht, und er
 212 arbeitet jetzt in ner Putz- also einer Firma.
 213 Gebäudereinigung. Er hat aber Ausbildung fertich gemacht.
 214 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 215 me: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 216 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 217 Am: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 218 Was heißt (),
 219 Y1: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 220 Hm.
 221 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 222 Dm: Darum will ich nicht das Ausbildung machen.(.)
 223 L (Lachen) Gebude (Lachen)
 224 Am: L (Lachen) Gebude (Lachen)
 225 gut bist. (1) Du kannst aber willst nicht. (Lachen)

Dm differenziert nun in einer Weil-Begründung seine Proposition. Er kennt „viele“ (188) mit abgeschlossener Ausbildung, „die arbeiten Gebäudereinigung“ (193–197). *Cm* deutet an, daß er dies nicht exemplifizieren möchte, denn „dann heulen die“ (191), d. h. die Diskussionsleiter. Hier unterstellt er, daß die Diskussionsleiter einem anderen Milieu angehören, in dem solche Karrieren nicht bekannt sind und Bestürzung hervorrufen würden. Für *Dm* ist aufgrund der hohen Zahl von Ausbildungsabschlüssen nunmehr keine Stelle für Ausgebildete frei („darum is keine Platz frei für für (.) Ausbildung.“ – 201–210). Die Jugendlichen zeichnen hier so einen durch eine Ausbildung verursachten berufsbiographischen Abstieg, den sie selbst vermeiden wollen. Wird in der Gruppe „Flohmarkt“, dem maximalen Kontrast, Ausbildung als wichtiger Karrierebaustein gesehen, so ist es bei den Jugendlichen genau umgekehrt. Die Ausbildung führt in die „Gebäudereinigung“, während am Ende einer „Bürgersteigausbildung“ der „Doktor“ steht. *Dm* faßt seine Proposition nochmals zusammen: „Darum will ich nicht das Ausbildung machen.“ (222) Konkludierend entkoppelt *Am* nun formale Karriere von persönlicher Qualität: Gerade aufgrund der Fähigkeiten von *Dm* entscheidet dieser sich gegen die formale Ausbildung: „Weil De zu gut bist. (1) Du kannst aber willst nicht.“ (224–225)

Hier dokumentiert sich also eine voll entwickelte subkulturelle Karriereorientierung, die die Jugendlichen auch bereits in der Form des „Bürgersteingenieurs“ enaktiert haben. Dies im Gegensatz zur Gruppe „Wildcats“, in der über die weitere berufsbiographische Orientierung noch nicht eindeutig entschieden ist und eine Abgrenzung gegenüber berufsbiographischen Normalitätsmustern auf dem Wege einer Selbststigmatisierung erfolgt, mit der aber gleichzeitig die Orientierung an Normalitätsmustern bestätigt wird. Demgegenüber ist in der Gruppe „Ghettobrothers“ die subkulturelle Orientierung bereits voll entfaltet.

Ausgrenzungserfahrungen auf beruflicher und familialer Ebene

Daß den Jugendlichen eine Orientierung an einer formalen Berufsbiographie geradezu kontraproduktiv erscheint, wird vor dem existentiellen Hintergrund der Gruppe plausibel. Neben der durch ihre Freunde vermittelten Erfahrung, daß man trotz Ausbildung schließlich bei der „Gebäudereinigung“ endet, werden auch Erfahrungen mit einem frustrierenden Arbeitsalltag für die subkulturelle Karriereorientierung und den Abbruch der formalen Ausbildung relevant. Auf die Nachfrage *Gms*, warum *Am* seine Ausbildung abgebrochen hat, entfaltet sich folgender Diskurs, in dem die Gruppe Degradierung und Eintönigkeit der Ausbildung elaboriert (Arbeitserfahrung, 227–251):

- 227 Gm: L Wieso wieso hast Du überhaupt
228 aufgehört,
229
230 Am: L Kein Bock gehabt der ey der kotzt Dich jeden
231 Tag an ja mach dies mach das
232
233 Hm: L Feilen
234
235 Gm: L Ja das is isn (
236)
237
238 Am: L Ey Du sitzt da acht Stunden am Feilen Alter Du hast
239 irgendwann kein Bock mehr.
240
241 Hm: L (Lachen) Ey ick hab ick hab
242
243 Cm: L Ick hab ick hab
244
245 Hm: ooch gefeilt. Da gibtet nur jeden Tag acht Stunden
246 (Mugge).
247
248 Cm: ick hab (.) Monate lang gefeilt und jahrelang gedreht und
249
250 Am:
251 Der hat drei Jahre gemacht, drei Jahre. Aufgehört.

Das Fehlen von Motivation („Kein Bock“ – 230) und die täglichen Degradierungen innerhalb der hierarchischen Ausbildungsstruktur („der kotzt Dich jeden Tag an ja mach dies mach das“ – 230–231) sind für *Am* Gründe, seine Lehre abzubrechen. *Hm* exemplifiziert dies in Interaktion mit *Gm*, *Am* und *Cm* am „Feilen“ (233), dessen repetitiven Charakter sie in einer Steigerung der Zeitspanne des Feilens elaborieren: „Du sitzt acht Stunden am Feilen“ (238), dann „jeden Tag acht Stunden“ (245), und schließlich hat *Cm* „Monate lang gefeilt und jahrelang gedreht“ (248). Die Jugendlichen blicken hier auf eine krisenhafte Phase erster beruflicher Erfahrungen zurück, die sich als Negationsphase bezeichnen läßt (vgl. Bohnsack 1989).

Als die Gruppe die Gründe *Cms* für den Abbruch der Ausbildung thematisiert, elaborieren die Jugendlichen die Frustration des Feilens weiter und bringen sie gleichzeitig in Verbindung mit ihnen nicht nachvollziehbaren Anforderungen, die die Ausbildungsleiter an sie selbst stellen (Arbeitserfahrung, 297–371):

- 297 Am: Hast Du gemeint Du schaffst das nicht oder warum hast Du
298 abgebrochen.
299 Cm: | Ja
300 (.) ich hab ich hab schon ei- nach erste Lehrjahr hab ick
301 gemerkt Alter.
302 |
303 Am: | Ich hab auch gemerkt ich feile Alter eine
304 Stunde, nichtmal eine Minu- Millimeter geht runter Stahl
305 U-Stahl Alter.
306 |
307 ?m: | Weil die auf seine Feile Öl gemacht haben
308 Alter.
309 Am: | Du
310 feilst feilst feilst (.) () aah jetzt hab ich zuviel
311 gefeilt Alter, siehst Du nur nicht en halben Millimeter is
312 |
313 ?m: | () Öl Alter
314 |
315 Am: voll Scheiße Feilen.
316 |
317 Bm: | Is doch blöd Ihr habt doch Maschinen

- 318 ()
 319
 320 Cm: Mann Du hast keine Ahnung. Weißte was ich gemacht hab,
 321
 322 Am: JA. Ich sag doch man hat doch
 323 Maschinen Alter warum willst du noch feilen Alter,
 324
 325 Cm: Nein
 326 guck mal Du ich hab so gemacht die ham gesagt Du mußt das
 327 hier feilen wa, dann hab ich so angerissen, dann hab ich
 328
 329 Am: Ja.
 330
 331 Cm: meinem Kumpel gesagt der ein Jahr Lehrjahr früher war
 332 weißte hab ich gesagt
 333
 334 Am: Der an die Fräßmaschine randarf. Ja
 335
 336 Bm: ()
 337
 338 Am: das war wollt ich machen aber die ham die warn ungefähr
 339 fünf Arbeiter Alter, dann die gucken mich immer so an
 340 Alter
 341 Cm: Guck
 342 mal wir hamen Projekt gemacht weißte so (.) Hammer
 343 Schonhammer machen mit Plastik-Aufsatz oben und hier Alu.
 344 Das hab ich so in Vitrine gesehen weißte Volkswagen hat
 345 schon jemand voll geil gemacht. Hab ich von Vitrine
 346 genommen hab (Lachen) alle drehn voll Alter so und
 347
 348 me:
 349 (Lachen)
 350
 351 Am: Ne einmal
 352
 353 Cm: (Lachen) ich sitz da so, schaukel Eier Alter mußte mal
 354
 355 me: (Lachen)
 356
 357 Cm: sehn, und die alle drehn die sagen ey machst du nichts so
 358
 359 ?m:
 360 ()
 361
 362 Cm: naja irgendwann mach ich schon sach ich, und dann sind die
 363 so langsam fertig nur noch paar Teile hol ich ganz
 364
 365 Am: Ne.
 366
 367 Cm: nagelneuen Hammer raus, die so HO woher hast Du das, und
 368 unten war so Stempel ein- an einer Stelle, da hab ich das
 369 Teil einfach abgemacht, hab ich ein neues Teil gedreht,
 370 unten das rangemacht und danach hat ich (.) voll geil die
 371 Note gekriegt.

Das Feilen erscheint den Jugendlichen als eine nicht bewältigbare Tätigkeit, entweder man feilt „eine Stunde, nichtmal eine Minu-Millimeter geht runter“ (303–304), oder man feilt zu viel weg. Diese Unmöglichkeit des Erfolgs wird noch verschärft, „weil die auf seine Feile Öl gemacht haben“ (307). Hier deutet sich im indexikal bleibenden „die“ eine anonyme Instanz an, die die Jugendlichen vor diese Aufgaben stellt und sie gleichzeitig schikaniert. Der Sinn der Aufgabe bleibt den Jugendlichen angesichts der Möglichkeiten der automatischen Produktion verschlossen („man hat doch Maschinen Alter warum willstest du noch feilen Alter,“ – 322–323).

Die „Ghettobrothers“ versuchen, den Schwierigkeiten der Aufgaben zu entgehen, indem sie einen älteren Lehrling, „der an die Fräßmaschine randarf“ (334), um Hilfe bitten oder Ausstellungsstücke als eigene Produkte ausgeben, wie *Am* und *Cm* gemeinsam elaborieren. Erst dort, wo ihnen dies nicht möglich ist, werden „die“ zu signifikanten anderen. „Ungefähr fünf Arbeiter“ (338–339) hindern nämlich bereits durch ihre Blicke („gucken mich immer so an“ – 339) *Am* daran, auf einen dieser „Tricks“ zurückzugreifen.

Die Jugendlichen malen hier gleichzeitig den negativen Gegenhorizont aus, den diejenigen darstellen, die „alle drehn“ (357) und sich so den Anforderungen der Ausbildung unterwerfen. Für die Jugendlichen ist es ein Zeichen von Intelligenz, sich diesen Schwierigkeiten entziehen zu können („Ich hatte mehr Köpfchen als die allen andere“ – 376–377). Aber schließlich scheitert auch *Cm* an dieser Strategie, wie sich in folgender Konklusion des Diskurses zeigen läßt (Arbeitserfahrung, 376–389):

- | | | | |
|-----|-----|---|---------------------------------------|
| 376 | Cm: | | Ich hatte mehr Köpfchen als die allen |
| 377 | | andere weißt Du, aber mein Meister (.) mein Meister wurde | |
| 378 | | | |
| 379 | ?m: | | Gesellenprüfung |
| 380 | | | |
| 381 | Cm: | gewechselt und denn hab ich einen Meister gekriegt, mein | |
| 382 | | | |
| 383 | Am: | | Der |
| 384 | | hat des () | |
| 385 | | | |
| 386 | Cm: | Vater seit (.) zweiundzwanzig Jahren oder so ist der | |
| 387 | | Volkswagen mein Vater und (1) eh mein Meister war alter | |
| 388 | | Arbeitskollege von meinem Vater und so, und der hat mich | |
| 389 | | rausschmeißen lassen. (Lachen) | |

trastiert hier, validiert von *Dm*, die Orientierungen der Elterngeneration mit seinem „Bedürfnis auf Abwechslung und Action“ (79–83). Zwar setzt sich *Cm* hier mit der Perspektive des Vaters auseinander, allerdings führt diese weniger zu einer kommunikativen Verständigung als zu Abgrenzung und Degradierung: Das Leben seines Vaters ist „abgefickt“ (78).

Die intergenerationelle Diskrepanz der Orientierungen und die den Jugendlichen heteronomen Anforderungen ihrer Eltern dokumentieren sich auch in folgendem Diskurs (Eltern, 26–52):

- 26 Y2: L Ja wie das mit Euren Eltern ist ()
 27
 28 Am: | Eltern,
 29
 30 Y2:
 31 Ob Ihr Euch gut versteht oder
 32 |
 33 Cm: | Mein Vater hat mich heute
 34 so aufgeweckt so (.) EY DU LIEGST DOCH NUR NOCH RUM UND SO
 35
 36 Dm: | Hoch
 37
 38
 39 Cm: HIER DU TUST DOCH KEINE ARBEIT
 40 |
 41 Dm: | Hast Du,
 42 |
 43 me: | (Lachen)
 44 |
 45 Am: | Das ist das ist
 46 |
 47 Cm:
 48 Schläfst jeden Tag bis zwölf Uhr und liegst.
 49 |
 50 Am: | Schli- das
 51 hör ich immer an Alter. Ich hab heute bis drei Uhr
 52 geschlafen.

Nachdem der Diskussionsleiter auf Verständnislosigkeit gegenüber dem Thema „Eltern“ stößt, versucht er anhand eines Beispiels seine Frage zu verdeutlichen („Ob Ihr Euch gut versteht oder“ – 30). Ohne den Diskussionsleiter ausreden zu lassen, exemplifiziert *Cm* in Interaktion mit *Dm* das Verhältnis zu seinem Vater anhand einer familialen Szene. *Cm* wird von seinem Vater aufgeweckt, dieser brüllt ihn, wie *Cm* im glei-

chen Tonfall imitiert, an: „EY DU LIEGST DOCH NUR NOCH RUM UND SO HIER DU TUST DOCH KEINE ARBEIT“ (33–38). In dieser Szene, die von *Am* validiert wird („das hör ich immer“ – 49–50), wird deutlich, was auch die Gruppe „Wildcats“ im Diskurs über die ihnen fremden, aber gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entsprechenden elterlichen Anforderungen des Arbeitens, Zuhause-seins und Schlafens proponiert und im Kontrast „Dealer“ – „Kripo“ exemplifiziert: Die unterschiedlichen Orientierungen erscheinen den Jugendlichen kommunikativ nicht vermittelbar. Wo sie aufeinandertreffen, interpretieren die Jugendlichen ihre Eltern/Väter als Agenten sozialer Kontrolle. Dies dokumentiert sich in den Diskursen der Gruppe „Ghettobrothers“ dort, wo der Vater auf der Erfüllung berufsbiographischer Anforderungen besteht bzw. als Mitwisser der Entlassung des Sohnes anlässlich dessen Tricks erscheint. Es erscheint hier plausibel, daß *Cm* seinen Vater für seine Entlassung verantwortlich macht und dem Vater und dem Meister eine Verschwörung unterstellt.

Das Fehlen einer intergenerationellen Kommunikation und einer mit ihr einhergehenden Perspektivenübernahme läßt sich auch in der teilnehmenden Beobachtung erkennen. Was in der Gruppendiskussion nur andeutungsweise Erwähnung fand (worin sich wiederum die weitgehende Suspendierung des familialen Bereichs dokumentiert), erklärte uns ein Sozialarbeiter näher: *Am* und *Bm* sind gegen ihren Willen von ihren Eltern verheiratet worden. Diese privatpartnerschaftliche Fremdprozessierung steht homolog zur gesamtbiographischen Prozessierung, die *Cm*, wie wir von ihm selbst erfahren haben, drohte: Aufgrund einer Anzeige wegen Verstoßes gegen das Betäubungsmittelgesetz wollten seine Eltern ihn in die Türkei schicken bzw. mit ihm dorthin zurückkehren, um ihn von der Drogenszene fernzuhalten. Noch zwei Tage vor dem möglichen Abflugtermin wußte *Cm* nicht, ob er Berlin verlassen muß oder nicht. Er erklärte uns, sein Vater werde

das regeln, er wisse aber nicht, ob es bereits ein Ticket für ihn gäbe oder nicht. Monate später traf ich ihn zufällig in einer Hauptverkehrsstraße von Adana, einer türkischen Großstadt. Er arbeitete bei seinem Onkel, wollte aber unbedingt wieder zurück nach Berlin.

So dokumentieren sich in den Diskursen der Gruppe „Ghetto-brothers“ Erfahrungen der Kontrolle seitens der Generation der Eltern und der Älteren insbesondere in den Bereichen Arbeit und privatpartnerschaftliche Verortung. Die Gruppe hat, im Zusammenhang dieser Erfahrungen und der für sie besonders krisenhaft verlaufenen Negationsphase, eine subkulturelle Orientierung entwickelt, die sie auf der berufsbiographischen Ebene als „Bürgersteigingenieure“ enactieren.²⁷

4.3 Erweiterung der komparativen Analyse: die Gruppe „Brüder“, ältere Jugendliche mit einer Orientierung an Fortschritt im Kontext sozialer Beziehungen

4.3.1 Der Zugang zur Gruppe

Die Gruppe „Brüder“ lernten wir kennen, als wir – nach einem frustrierenden Abend in anderen Jugendzentren – gegen acht Uhr das Jugendzentrum Lyoner Straße betraten, um dort *Cm* von der Gruppe „Ghettobrothers“ zu suchen, mit dem wir das unterbrochene biographische Interview fortsetzen wollten. Zwar trafen wir *Cm* nicht, dafür überraschte uns aber die große Zahl an Jugendlichen in dem sonst eher stillen Aufenthaltsraum. An einem Tisch saßen Kartenspieler und an der Theke hielten sich einige ältere Jugendliche auf. Der Grund für die große Zahl an Jugendlichen fiel uns später auf: Wir besuchten dieses Mal das Jugendzentrum zu einem späteren Zeitpunkt am Abend, sodaß sich Zahl und Alter der Jugendlichen änderten.

Wie sich der Kontakt zu den Jugendlichen entwickelte, schildern Heide Appelsmeyer (H.A.) und ich (AMN) in unserem gemeinsamen Beobachtungsprotokoll:

„Nach einiger Zeit sprach ich (H.A.) einen der Jugendlichen an der Theke an (den dicksten und größten, der auch am lautesten sprach und die Gruppe zu dominieren schien) und versuchte, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Ob ich ihn hübsch finden würde, fragte er. Ich gab ihm darauf keine direkte Antwort, sondern versuchte gleichfalls herumzuwitzeln und brachte das Gespräch auf unser Anliegen und das Projekt. Nach einem kurzen Geplänkel meinte er, nach unten zu müssen, aber in einer halben Stunde wiederzukommen; wir sollten auf ihn warten Die Sozialarbeiter standen hinter der Theke, die anderen Jugendlichen neben uns. Während wir nun mit den Sozialarbeitern über das Projekt redeten, hörten die Jugendlichen neugier-

rig zu und mischten sich in das Gespräch ein, stellten Fragen über das Projekt. Wir erläuterten auf diese Weise sowohl ihnen als auch den Sozialarbeitern unser Anliegen.

Die Gruppe wirkte sehr lebhaft. Zu einer Gruppendiskussion schienen sie gerne bereit zu sein. Vor uns bezeichneten sie sich gegenseitig als Modelle für irgendwelche Modefirmen: einer mit längeren Haaren („Bm“) arbeite beispielsweise für Chanel. Der dickere Jugendliche war inzwischen zurückgekommen und erzählte, er hätte Schauspieler werden wollen, aber um auf eine Schauspielschule zu kommen, brauche man Abitur. Das Spielen sei ihm aber wichtig. Der Ton zwischen ihnen und uns war flachsig, gleichzeitig wollten sie von uns einiges wissen. Unter anderem meinte einer der Jugendlichen, an der Freien Universität gäbe es sicher viele hübsche Studentinnen; er wolle auch studieren und die ganzen hübschen Frauen dort kennenlernen, ob ich ihn mit den Studentinnen bekannt machen könne ... Sie fragten auch nach unseren Berufen und es kam zur Sprache, daß Arnd noch studiert. Wohl wegen meines Alters machte der Dicke dabei die sich auf Arnd beziehende Bemerkung, ob ich den Kleinen mit ins Feld nehmen würde, damit er etwas lerne. Sie baten mich schließlich, ihre Berufe zu erraten. Fragend schätzte ich ihre Berufe ein, wobei sie mich jeweils unter Lachen korrigierten und ihre richtigen Berufe nannten. Wir verabredeten uns für den nächsten Donnerstag zur Gruppendiskussion. Die Jugendlichen hätten diese gerne am gleichen Abend gemacht. Da das Jugendzentrum aber nur noch eine Stunde geöffnet hatte, schien die verbleibende Zeit für die Diskussion zu knapp zu sein. “

„Während Heide mehr mit den SozialarbeiterInnen und einem Jugendlichen sprach, schlenderte ich (AMN) durch den Raum. Dabei riefen mir die Jugendlichen von der Theke etwas zu, mir fiel auf, daß sie mich genau beobachteten und auch merkten, daß ich das gleiche tat. Zurück an der Theke boten sie uns Tee an, wobei sie uns – ganz den Regeln der Gastfreundlichkeit entsprechend – zuerst einschenkten. Ebenso bestanden sie bei mir

darauf, daß ich noch einen zweiten Tee trinke. Die fünf unterhielten sich untereinander, warfen mir aber auch immer wieder ein Wort zu. Hinter der Theke stand Bm, der sich bereits bei unserem Eintreten in den Raum als der „Zuständige“ bezeichnet hatte. Ich erkannte ihn erst jetzt als ein Teilnehmer an einer früheren Gruppendiskussion wieder. Er hatte sich schulterlange Haare wachsen lassen und sah sehr gepflegt aus. Ein anderer, etwas dicklicher (Am), trug einen Pullover und hatte sehr fein geschnittene Haare. Der dritte trug eine leichte Lederweste über einem T-Shirt und eine Nickelbrille und sah aus wie ein Student. Der vierte (Cm) trug ein zuknüpfbares T-Shirt, darüber eine leichte Lederweste und ließ häufig die Muskeln spielen. Er machte offenbar Bodybuilding. Er hatte halblange, nach hinten gekämmte Haare. Der fünfte, ziemlich dicke, wirkte nicht so gepflegt und auffällig.

Die Gespräche der Jugendlichen drehten sich v. a. um sexuelle Erfahrungen, ihre Schönheit und 90 Photos, die sie vor kurzem im Anzug vor einer Limousine geschossen hatten. Ich fand diese auf Türkisch geführte Konversation mit den Jugendlichen sehr anstrengend, da sie unheimlich lebendig und ständig am Witze machen waren, so daß ich immer aufmerksam zuhören mußte.“

Eine Woche später erschienen wir zum verabredeten Termin zur Gruppendiskussion. Zunächst waren nur die anderen, sonst im Aufenthaltsraum befindlichen Jugendlichen da, und wir hatten Gelegenheit, diese zu beobachten. Sie saßen in einer Ecke auf einem Sofa, dessen Schaumstofffüllung sie nach und nach zerfetzten.

Dann kamen Am und Cm von der Gruppe „Brüder“. Im Beobachtungsprotokoll liest sich der weitere Verlauf der Dinge folgendermaßen:

„Zunächst entspannte sich eine Schneeballschlacht zwischen den neu Hinzugekommenen und den Jugendlichen vom Sofa

(wobei die Seiten manchmal wechselten). Die Jugendlichen holten Schnee vom Balkon und bewarfen sich damit, zum Teil mit viel Witz (eine warf mit dem Schaumgummi aus dem Sofa), z. T. mit niedriger Trefferquote (ein Ball traf mich (AMN) an der Wange – hierauf entschuldigte sich der schlechte Schütze mehrmals). Die SozialarbeiterInnen ließen dies durchgehen und spielten ganz in der Nähe Karten. Erst als es ihnen zu bunt wurde, verboten sie die Schneeballschlacht, woraufhin auch keiner mehr einen Schneeball anrührte.“

„Dann spielten wir mit Am und Cm Karten; das Spiel hieß Batak (Sumpf). Da ich (H.A.) vom Kartenspielen wenig Ahnung hatte, halfen mir die beiden und erklärten auch des öfteren meine ungeschickten Spielzüge als ungültig, nicht ohne mir einen Tip zu geben, welche Karte ich am besten ausspielen solle.“

„Während die beiden Heide gegenüber sich von ihrer höflichsten Seite zeigten, beschimpften sie sich untereinander auf Türkisch – ohne die Absicht, sich gegenseitig zu verletzen – auf die übelste Weise: „Ich fick dich“, „Ich scheiße dir ins Maul“ etc. Als Am angesichts eines von mir (AMN) ausgeteilten Blattes, das für ihn ungünstig war, zu mir sagte, ich hätte ja „eine Scheiße ausgegeben“, entschuldigte er sich gleich darauf für den Ausdruck bzw. machte eine Geste, die dies ausdrücken sollte. Aber auch als die türkische Sozialarbeiterin sich zu uns setzte, führten sie den Gebrauch ihrer Schimpfwörter fort, freilich ohne Bezug auf sie.“

„Während wir zu viert spielten, klingelte plötzlich das Telephon. Die anderen der Gruppe riefen an, um den Termin abzusagen. Einer der Jugendlichen versuchte sie zu überreden, doch noch zu kommen. Sie kämen in einer halben Stunde, meinte er, an den Tisch zurückgekehrt. Wir spielten weiter. Es war schließlich neun Uhr und die Jugendlichen waren nicht erschienen. Da unser Spiel beendet war (Arnd hatte gewonnen, ich (H.A.) den letzten Platz belegt), brachen die beiden Jugendlichen auf.“

Die Gruppendiskussion kam erst in der darauffolgenden Woche zustande. Diesmal waren Cm, Am und Bm erschienen.

Um nicht noch länger warten zu müssen, erklärten wir uns damit zufrieden und begannen die Gruppendiskussion in einem Nebenzimmer.

In den nach der Gruppendiskussion ausgefüllten Fragebögen machten die Jugendlichen folgende Angaben:

Am ist 18 Jahre alt und Anlagenmechaniker in der Ausbildung. Sein Vater ist Tiefbauarbeiter, seine Mutter Hausfrau, mit ihnen wohnt er in einer Wohnung im Tiergarten. Als Freizeitinteressen gibt er Disco, Parties und Boxen an, mit seiner Clique beschäftigen sie sich hauptsächlich mit Parties, Schwimmen und Fußballspielen. Sie treffen sich fast jeden Tag im Jugendzentrum oder bei einem Freund, in der Gruppe ist er schon eineinhalb Jahre. *Am*, der in keiner anderen Clique ist, hat seine Freunde beim Organisieren von Feten kennengelernt, die Clique ist ihm wichtig. Unter der Religionszugehörigkeit gibt *Am* den „Islam“ an. *Bm* hingegen zog einen Schrägstrich an der Stelle, wo nach der Religionszugehörigkeit gefragt wird. Er ist 20 Jahre alt und hat eine Lehre als Bauschlosser abgebrochen. Sein Vater ist Schweißer, seine Mutter hat keinen Beruf, mit ihnen wohnt er im Tiergarten zusammen. In der Clique, die er vor eineinhalb Jahren kennengelernt hat, diskutieren sie, besuchen Parties und schauen Filme. Die Angaben über Häufigkeit und Ort der Treffen sowie über das Wie des Kennenlernens und die Bedeutung der Clique stimmen mit denen *Ams* überein. Als Freizeitinteressen gibt *Bm* „Rumhängen“ und Kleidung an.

Auch *Cm* ist die Gruppe wichtig, er hat aber auch noch andere Gruppen, die für ihn bedeutsam sind. Er ist erst seit 3 Monaten in der Gruppe, die er stark von einer Clique differenziert (er streicht jeweils das Wort „Clique“ im Fragebogen durch). Die Angaben über Gruppenaktivitäten und über Ort und Häufigkeit der Treffen stimmen mit denen von *Am* überein, nur gibt *Cm* statt Schwimmen Videofilme-Ansehen an. Er hat die Gruppe über Freunde kennengelernt. *Cm* ist 18 Jahre alt und macht eine Ausbildung als KFZ-Mechaniker. Sein Vater

ist Vorarbeiter in einer Druckfarbenfabrik und seine Mutter Hausfrau. Mit ihnen wohnt er zusammen in einer Wohnung in Tiergarten, vorher in Kreuzberg. Zur Religionszugehörigkeit macht er keine Angaben, er äußerte uns gegenüber aber, alevischer Muslim zu sein.

4.3.2 Die Gruppendiskussion

Der Interpretation der mit der Gruppe „Brüder“ geführten Gruppendiskussion sei eine kurze Zusammenfassung der bisherigen Analyseschritte und -ergebnisse vorangestellt, um den neuen Fall in das Sample einordnen zu können.

In der komparativen Analyse der Gruppen „Flohmarkt“ und „Wildcats“ habe ich die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen und Orientierungen bei gleichem Alter und ähnlicher Eingebundenheit in den Sozialraum des Ahrplatzes herausgearbeitet. Während die Gruppe „Flohmarkt“ ihre Eingebundenheit in diesen Sozialraum und die Eltern als Gelegenheit begreift, biographische Entwürfe hin zu einer Selbständigkeit in kommunikativer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu generieren, grenzt die Gruppe „Wildcats“ sich von den sie kontrollierenden Eltern und staatlichen Kontrollinstanzen ab, sucht auf dem Wege der Selbststigmatisierung und der Kontrolle über soziale Beziehungen Autonomie und entwickelt dabei subkulturelle Orientierungen. Diese Orientierungen konnte ich bei den „Ghettobrothers“ weiterverfolgen. Sie haben bereits, aufgrund ihres höheren Alters, subkulturelle Orientierungen erprobt und blicken auf massive Ausgrenzungs- und Kontrollerfahrungen zurück.

Mit der Gruppe „Brüder“ habe ich nun die Gelegenheit, die Diskurse älterer Jugendlicher mit einer Orientierung an Fortschritt und Selbständigkeit im Kontext sozialer Beziehungen zu interpretieren. Hierbei ähnelt sie der Gruppe „Flohmarkt“, wenn sie ihr auch aufgrund ihres höheren Alters Enttäuschungs- und andere Erfahrungen voraus hat, wie im folgenden zu zeigen sein wird.

relevant ist, sondern alle Lebensbereiche betrifft. Dieser Retrospektive auf die Ent-Täuschungsphase schließt sich ein Diskurs an, in dem die Negation der Berufssphäre durch die Jugendlichen deutlich wird. Es handelt sich aber hier nicht um eine totale Negation wie in der Gruppe „Wildcats“, sondern der Berufsalltag wird qualifiziert nach dem „Motto is-härter“ (33). Während *Am* zunächst beginnt, diesen härteren Berufsalltag über die zeitlichen Anforderungen zu beschreiben („Früh aufstehn“ – 33), leitet *Cm* einen Diskurs über seine Erfahrungen als Migrant, der hier noch einen die Negation exemplifizierenden Charakter hat, ein: Erst „seit dem ick arbeite, weiß ick daß ick en Ausländer bin.“ (35–36) Während im Schulalltag „alle gleich“ (37) waren, eine Differenzierung nach ethnischer Herkunft also nicht existierte und daher *Cm* seine eigene ethnische Herkunft „nicht bewußt“ (37) war, sprechen ihn auf der Arbeit alle als „Mustafa“ (39) an, da sie seinen „richtigen Namen“ (43) nicht aussprechen können. Des weiteren sieht *Cm* sich damit konfrontiert, daß „Ausländerwitze“ (52) gemacht werden, gegen die er „gar nix sagen“ (53) kann. Grund hierfür ist nicht eine inhaltliche Zustimmung zu den Witzen, sondern die von *Cm* antizipierte, hier aber nur indexikal beschriebene Folge eines solchen Kommunikationsversuchs: „dann (.) schieß ick mich ja selbst an.“ (53–54) Es sind hier also die Nichtanerkennung seiner individuellen Identität, die *Cm* durch die stereotypisierende Etikettierung mit einem ethnischen Namen erfährt, und die Unmöglichkeit, diskriminierende Äußerungen zu kommunizieren, die die geschilderte Ausgrenzung auf Basis ethnischer Zuschreibungen zu einem negativen Gegenhorizont werden lassen.

Die Unmöglichkeit, ethnische Diskriminierungen mit dem Diskriminierenden zu verhandeln, gepaart mit dem Mangel an Authentizität, sind auch die zentralen Themen, über die *Bm* seine erfolglosen Bemühungen um eine Ausbildungsstelle nach dem Abbruch seiner Lehre interpretiert. Vorher hatte *Cm* seine Erzählung unterbrochen und mittels einer ironischen Bemerkung („faule Sau“ – 73) *Bm* zu einer Rechtfertigung bewegt (Übergang Schule-Beruf, 76–99):

- 76 Bm: (3) Und
 77 danach hab ich eigentlich auch ab und zu Arbeit gesucht
 78 und eh (.) halt, als Ausländer hat man weniger Chancen ne
 79 Arbeit zu finden hat man wenn man sich irgendwo bewirbt,
 80 dann eh zum Beispiel eh man sucht sich eine Adresse aus
 81 vom Arbeitsamt aus beziehungsweise von eh von der Zeitung,
 82 und dann eh gehst du dorthin, und dann sagt man dir erst
 83 dort daß diese Annonce nur für Studenten aufgegeben worden
 84 ist obwohl es eigentlich da nichts damit zu tun haben
 85 könnte, also man sieht man redet mit denen Am Telefon
 86 machtn Termin klar und am Telefon können die ja eh eh
 87 kriegen die nicht mit daß man Ausländer ich meine weil wir
 88 auch (.) zum Teil sehr gut Deutsch sprechen, genauso wie
 89 andere Deutsche, und wenn wir dort hingehen sehn die halt
 90 dann unsere schwarzen Haare und sehn daran daß wir Türken
 91 beziehungsweise Ausländer sind, und danach lassen sie sich
 92 irgendwelche (.) also stellen irgendwelche Hürden also daß
 93 man diesen eh Beruf nicht kriegt. Also wenn du zum
 94 Beispiel eh aussiehst wien zwanzigjähriger sagen die
 95 diesen Job kriegt man erst mit fünfundzwanzig Jahren
 96 beziehungsweise eh (.) lassen sich andere Ausreden
 97 einfallen so wie (.) den Job kriegen nur Studenten oder
 98 dies und das. Also aus- als Ausländer ist es fast
 99 unmöglich hier ne Arbeit zu finden.

Bm begründet die Erfolglosigkeit seiner sporadischen Bemühungen um Arbeit damit, daß MigrantInnen „weniger Chancen“ (78) auf dem Arbeitsmarkt haben. Diese zunächst noch stereotype Apposition detailliert *Bm* schließlich, ohne daß allerdings eine Erfahrungsgebundenheit erkennbar wird.²⁸ Eine Bewerbung auf eine allgemein ausgeschriebene Stelle wird gar nicht erst angenommen, wobei die Firmenvertreter darauf hinweisen, daß die Stellenanzeige „nur für Studenten aufgegeben worden ist“ (83–84). Diese für *Bm* nicht aus der Sache heraus begründbare Absage (vgl. 84–85) schildert *Bm* folgendermaßen: Erst bei der direkten – visuellen – Begegnung, wenn die „schwarzen Haare“ (90) auf die fremde ethnische Herkunft hinweisen, werden von den Firmenvertretern „irgendwelche Hürden“ (92) aufgebaut, um den ausländischen Bewerbern die Stelle zu versagen. Diese Hindernisse beziehen sich aber nicht auf die ethnische Herkunft der Bewerber, sondern auf andere Kriterien, die diese nicht erfüllen können („Student“, Alter). Aufgrund dieser „Ausreden“ (96) ist es MigrantInnen „fast unmöglich hier ne Arbeit zu finden“ (98–

99). Hinter der hier von *Bm* geschilderten Problematik der aufgrund ethnischer Diskriminierung erfolglosen Arbeitsplatzsuche liegt also – wie auch bei der Gruppe „Flohmarkt“ – die Thematik der Intransparenz der Firmenvertreter und daher der Unmöglichkeit der Kommunikation. Ebenso wie *Cm*, der durch die Ausländerwitze in eine Situation gerät, die er durch Kommunikation nicht bewältigen kann, verschließt sich auch die Bewerbungssituation einer kommunikativen Bewältigung, da in der Interpretation von *Bm* (die im übrigen eine kollektive, von *Cm* validierte ist) die Explikation der Kriterien der Stellenvergabe seitens der Firmenvertreter nicht auf richtig ist. Anhand der Gruppendiskussion kann allerdings prinzipiell nicht geklärt werden, ob die ethnische Diskriminierung von den Firmenvertretern intendiert ist oder ob sie ihnen von den Jugendlichen zugeschrieben wird. Für den Fall der Gruppe „Brüder“ selbst ist aber wichtig, daß sie die beschriebene Situation dadurch charakterisiert, daß ihr die wichtig erscheinende Kommunikation versagt bleibt.

Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit allgemein, nach denen der Diskussionsleiter explizit gefragt hatte, werden ebenfalls auf der Ebene der Kommunikation interpretiert. Während die Gruppe angibt, noch nie eine „Auseinandersetzung mit denen“ (Passage: Ausländerfeindlichkeit, 8), d. h. Skinheads, gehabt zu haben, erzählen die Jugendlichen ausführlich über die Ausländerfeindlichkeit in der Bürokratie und im Stadtteil: „Hier im Tiergarten sind die ganzen Nazis (.) die – ick meine die ganz sind hier die Republikaner wählen, sind die ganzen Leute die (1) eh so ältere Leute, so Leute die ganz normal sind, und dann einen voll in den Rücken wa und stechen so von arkadan vuruyorlar yani böyle.“²⁹ (Passage: Ausländerfeindlichkeit, 20–25) Nicht die direkten Konfrontationen mit Skinheads, sondern die Ausländerfeindlichkeit der Normalbürger, die sich hinter ihrer Inauthentizität verstecken, bildet hier den negativen Gegenhorizont der Gruppe. In einem sich anschließenden Diskurs über die Auseinandersetzungen zwi-

schen „Westlern“ und „Ostlern“ bzw. Migranten und Deutschen innerhalb der Berufsschulklasse fokussieren die Jugendlichen nochmals in einer Kontrastierung ihre zentrale Erfahrung mit ethnischer Diskriminierung (Ausländerfeindlichkeit, 86–114):

- 86 Am: ¹ Lee bei uns
87 sind die Westler in der Klasse also eh die vom Müller na
88 die sind jut eingestellt. Einmal war det so, eh wir hatten
89 in der Klasse die Ostler, die Kokosnuß bei ne Kokosnuß
90 hatten die bei weeße, die ham dat kaputtgemacht und
91 danach ham se dett einfach weggeschissen ausm Fenster. Da
92 ging einer von uns hin, meinte so, ja ihr habt seit
93 siebenundzwanzig Jahren habt ihr noch nie sowatt gesehen
94 jetzt is et auf einmal zuviel geworden, jetzt schmeißt ihr
95 sowatt weg wa, (1) ich mein ganz offen ins Gesicht gesagt
96 und (.) die warn dann alle halt still und (.) die können
97 sowatt sagen.
- 98
99 Cm: | Dem einen in meiner Klasse der hat mir auf
100 die Schnauze gehauen, ey der hat der hat echt verdient der
101 Wichser der hat mich so aufgeregt. Wir reden, ich war
102 frühmorgens rein, ehm da war irgendwatt irgenwatt war da
103 los, is schon auch lange her. Da ham wer uns irgendwie
104 gestri-gestritten aber wir ham uns wir ham nur geredet
105 gehabt ich meine (.) er hat mir irgendwie so (.) paar
106 Sachen gesagt ich hab en paar Sachen gesagt. Und denn ick
107 saß so, da hat er so (.) vor sich hinge- so (.) hat er
108 dann so gesagt so (.) vor sich hingesag- ehm eh hingesum-
109 hingesummt wa so irgendso. Ich hab () so gehört und dann
110 so schieß Türke wa. Ich so was haste gesagt, da hat er
111 gesagt ja schieß Türke hat er zu mir gesagt. Weil wenn se
112 denn nich weiterwissen, irgendwie so wenn wir uns so
113 gegenseitig was sagen, denn is det gleich denn (.) du
114 bistn Ausländer. (2)

Mit der Klassenszene, in der die „Westler“ (87) den „Ostlern“ (89) etwas „ganz offen ins Gesicht gesagt“ (95) haben, betont *Am* die Möglichkeit der kommunikativen Auseinandersetzung, wie sie – wenn auch so nicht von *Am* expliziert – den Migranten nicht gegeben ist. Er schließt mit der impliziten Kontrastierung: „die können sowatt sagen.“ (96–97) *Cm* schildert eine Begebenheit, in der die zunächst verbale Auseinandersetzung mit einem Klassenkameraden in eine gewaltsame umschlägt. Nachdem sie sich „gestritten“ (104) haben, sagt sein Kontrahent im Flüsterton „scheiß Türke“ (110). Erst auf eine von *Cm* eingeforderte Bestätigung des Gehörten hin hat *Cm*

diesem „auf die Schnauze gehauen“ (99–100), wie *Cm* etwas mißverständlich bereits zu Anfang der Erzählung erklärt. *Cm* schreibt diese ethnische Diskriminierung der Unfähigkeit seines Kontrahenten, eine Auseinandersetzung auf kommunikativer Ebene zu führen, zu: „wenn se denn nich weiterwissen,“ (111–112) „denn is det gleich denn (.) du bistn Ausländer. (2)“ (113–114). Hier expliziert *Cm* nochmal die Stellung, die die ethnische Diskriminierung im kollektiven Erfahrungsraum der Gruppe einnimmt. Nicht ethnische Diskriminierung per se, sondern ihr Einhergehen mit der Suspendierung kommunikativer Bewältigung von Auseinandersetzungen schlägt sich im existentiellen Hintergrund der Gruppe nieder. Da es sowohl die Unmöglichkeit kommunikativer Auseinandersetzung als auch die Inkommunikabilität der hierdurch entstehenden Situation ethnischer Diskriminierung sind, die in den Diskursen der Gruppe „Brüder“ breiten Raum einnehmen, kann eben die Thematik der Kommunikation – in die diejenige der ethnischen Diskriminierung eingebettet ist – als zentrales Thema der Gruppe bezeichnet werden.³⁰

In der oben zitierten Passage deutet sich aber ebenso ein hohes Maß an Perspektivenübernahme an, das *Cm* hier gegenüber dem Kontrahenten leistet. Die Bedeutung von Kommunikation und Perspektivenübernahme für die Gruppe läßt sich auch in den Erzählungen herausarbeiten, in denen die Gruppe nicht das Thema ethnische Diskriminierung bearbeitet.

Nach einem längeren – auf einer generalisierenden Ebene gehaltenen – Diskurs über türkische Mädchen und die Schwierigkeiten des Zusammenseins mit ihnen versucht der Diskussionsleiter mit Hilfe einer Frage nach den Freundinnen der Jugendlichen eine erfahrungsgebundene Erzählung zum Thema zu initiieren. Während *Bm* und ein Vierter, nicht anwesender, eine „feste Beziehung“ (22) haben, erzählt *Cm* von der Endphase der Beziehung zu einem Mädchen und der sich anschließenden Phase der Hinwendung zur Gruppe „Brüder“. In dem sich entspannenden Diskurs, den ich hier ausführlich zitieren möchte, greift die Gruppe *Cms* Differenzierung zwischen zwei peer groups desselben Sozialraums auf und elaboriert sie (Gruppen, 24–117):

24 Cm: L Ich hatte mal eine feste Beziehung
25 eh richtig fest aber denn (.) hat sich irgendwie gelöst.
26 (Lachen) War scheiße. Is scheiße wenn man mit jemandem
27 zusammen so lange zusammen ist. Is echt scheiße.

28
29 Bm: Die
30 Trennung fällt einem sehr schwer dann, äh is verständlich.
31 (2)

32
33 Cm: Is Kacke. Ich mein es is ziemlich einsam danach
34 irgendwie. Ich war danach ziemlich lange (.) det wann war
35 det wann ham wer, Sommer vor Sommerferien da war denn
36 auseinander. Eineinhalb Jahre, fast eineinhalb Jahre
37 zusammengewesen, das war auch Türkin. Eh dann wann wer
38 auseinander, ich war Türkei, naja der ganze Urlaub war
39 dann soundso in Arsch denn, und denn kam ick wieder und
40 war ick ziemlich lang, seit wann sind wir jetzt immer so
41 zusammen, en paar Monate wa,

42
43 Bm: Auf jeden Fall

44
45 Cm: Ja auf jeden
46 Fall. Und denn, danach war ich (.) eigentlich bin ich
47 immer, war ich voll oft mit den andern hier zusammen mit
48 denen die da jetzt dadrinne sind. Aber mit denen versteh
49 ich jetzt nich mehr so gut weil die Einstellung von denen
50 en bißchen anders is als meine, deswegen (.) weil ich ja
51 danach war ich die ganze Zeit alleine so (.) Einzelgänger
52 gewesen, keen Bock mehr auf nix gehabt so (.) irgendwohin
53 oder so. Ziemlich scheiße jetzt seitdem ich wieder mit
54 denen hier so rumhänge, ich meine so (1) zusammen sind
55 hier so mit denen, is schon wieder okay so. Dann hat man
56 schon Ablenkung und denkt nicht mehr so oft so dran wa,

57
58 Bm: - Also es gibt hier eh es gibt auch ne Spaltung zwischen
59 türkischen und eh also unter den türkischen Jugendlichen
60 auch selbst zum Beispiel es gibt ne Spalte zwischen uns
61 (.) auch eh zwischen den anderen beiden
62

63
64 Cm: Obwohl wir alle
65 Kumpels sind aber trotzdem haben wir

66
67 Bm: Obwohl wir alles Kumpels sind gibt es
68 trotzdem zwischen (.) also unsre Denkweise is irgendwie
69 ganz anders als wie von denen. Also (1) na wie soll ick
70 det (.) das kann man auch nicht so leicht erklären ich
71 meine (1)

72
73 Cm: Die ham die ham andere Interessen weißt du wir
74 ham andere Interessen.

75
76 Bm: Hm. (2)

77
78 Cm: Obwohl ich ich weiß genau
79 wie die sind ich weiß genau wie (die) sind. Ich war lange
80 mit denen zusammen (.) mit dem einen war ich schon bin ich
81 schon seit acht Jahren zusammen, mein Nachbar, mit dem

82

- 83 Am: was für ne Beziehung hattest de denn,
 84
 85
 86 Cm: | Wir hatten eine
 87 ziemlich enge Beziehung die
 88
 89 Am: | Wie (jet)
 90
 91 Cm: | Einmal schlaf
 92 ick, (Lachen) er hat auch bei mir geschlafen gehabt, früh
 93 morgens ich steh auf jemand küßt mich. (Lachen) Muhammad
 94
 95 ?m: | (Lachen)
 96
 97 Cm: hehe. Wir warn wir warn wirklich (.) er war mein (.) eh
 98 bester Freund überhaupt den ich jemals hatte ich meine wir
 99 sind immer noch beste Freunde wir sind immer noch zusammen
 100 halt aber er er ist jetzt mit anderen Leute zusammen ich
 101 bin mit anderen Leuten zusammen. Aber trotzdem (.) er ist
 102 trotzdem wie mein Bruder ich meine, wenn ihm watt
 103 passieren würde ey ich weiß nich weil wir uns so lange
 104 kennen, so jeden Tag früher wo wir noch klein warn in dem
 105 Park Bäume geklettert. Wenn wer nur einkaufen gegangen
 106 sind wa hat der mich gerufen ey nur wegen Einkaufen oder
 107 ich hab ihn gerufen. Is egal Alter Hauptsache hin und her
 108
 109 Bm: | Naja zusammen Dings
 110
 111 Cm: so Hauptsache immer zusammen so den ganzen Tag (.) bei mir
 112
 113 Bm: | zusammen | Zusammen
 114 Benjamin Blümchen gehört (Lachen)
 115
 116 Cm: geschlafen. | (Lachen) Dat nich du Schwein.
 117 (2) War schon echt cool. Und alles

Nachdem sich die eineinhalbjährige Freundschaft zu einer Türkin, die „richtich fest“ (25) war, aus von Cm hier nicht weiter erörterten Gründen „irgendwie gelöst“ (25) hat, kommt Cm in eine Phase, die er als „scheiße“ (26) charakterisiert. Gerade die Länge der zerbrochenen Freundschaft führte dazu, daß er danach „ziemlich einsam“ (33) war. Cm unterbricht seine Haupteerzählung hier immer wieder, um Details wie z. B. den Sommerurlaub in der Türkei, der aufgrund der Trennung „soundso in Arsch“ (39) war, zu erläutern. Auch zu Beginn der Erzählung über die Hinwendung zur Gruppe „Brüder“ findet sich eine Pause, die den Einschub einer erläuternden Neben-erzählung markiert („Und denn, danach war ich (.) eigentlich bin ick immer“ – 46–47). Cm war vor der Trennung immer mit

„den andern hier“ (47), also der anderen sich im Jugendzentrum aufhaltenden peer group zusammengewesen. Eine sich auf die Trennung hin entwickelnde Diskrepanz der „Einstellung“ (49) und *Cms* mangelndes Interesse, an den Aktivitäten der peer-group teilzunehmen (vgl. Z. 52–53), führte dann dazu, daß er vorübergehend „Einzelgänger“ (51) wurde. *Cm* kehrt, nachdem er diese Phase des Alleinseins als „ziemlich scheiße“ (53) qualifiziert hat, zur Haupteerzählung zurück und beschreibt die noch andauernde Phase, in der er „mit denen hier so rumhängt“ (53–54), also seine Zeit mit der Gruppe „Brüder“ verbringt, und es „wieder okay“ (55) ist. Die kollektiven Erfahrungen und Orientierungen, die *Cm* zunächst mit den „anderen“ teilte, werden aufgrund der Erfahrung der Trennung von der Freundin heterogen. Er entfremdet sich so von der alten peer group. Erst der Zugang zur neuen Gruppe, die die Erfahrungen von *Cm* teilt oder zumindest nachvollziehen kann (wie es sich bereits in der Äußerung *Bms* dokumentiert, vgl. Z. 29–31), läßt *Cm* sich wieder „okay“ fühlen.

Bm greift diese – eigentlich zu *Cms* Nebenerzählung gehörende – Thematik der „Spaltung“ (59) auf, die es unter den türkischen Jugendlichen im allgemeinen und „selbst“ „zwischen uns“ (61) gibt. Interaktiv elaborieren die Jugendlichen nun diese Spaltung, die der Tatsache, daß „wir alle Kumpels sind“ (64–65), untergeordnet wird. Es ist die Unterschiedlichkeit der „Denkweise“ (68) und der „Interessen“ (73), die zu der Spaltung führt. Dies ist für die Jugendlichen, wie *Bm* erklärt, aber nur schwer einer Explikation zugänglich (vgl. Z. 70).

Cm differenziert diese Orientierungsdiskrepanzen von der Tatsache gemeinsamen Erlebens und gegenseitigen Sich-Kennens. Er „weiß genau wie die sind“ (78–79), was er an den langen Erlebnisstrecken, die er mit dem Nachbarn, der der anderen peer group angehört, exemplifiziert. Die „enge Beziehung“ (87), die sich bis ins körperliche erstreckte (*Cm* erzählt von einem Guten-Morgen-Kuß aus der Kindheit, vgl. Z. 91–93), macht diesen Nachbarn zum „besten Freund“ (98 u. 99)

in Vergangenheit und Gegenwart. Die Verortung in unterschiedlichen peer groups und die damit einhergehenden unterschiedlichen Orientierungen ändern nichts daran, daß er „wie mein Bruder“ (102) ist. Diese Freundschaft kann angesichts einer Bedrohung, wenn „ihm watt passieren würde“ (102-103), wieder relevant werden, ebenso wie es die Gruppe in der Folge dieses Diskurses für alle „Kumpels“ geltend macht (vgl. Z.146-156). *Cm* konkludiert den Diskurs mit einer deutlichen Betonung des übergreifenden Zusammenhangs zwischen den Jugendlichen: „Aber in allem und ganzem wir sind alle Kumpels und sind seit Kind an hier zusammen.“ (169-171)

In dieser Passage zeigt sich eine weitere Homologie zur Gruppe „Flohmarkt“. Bei dieser jüngeren peer group stand die Distanzierung von jeglicher Art von Gruppe (ob Schläger- oder Tanzgruppe) in einem an jener Stelle noch schwer einzuordnenden Spannungsverhältnis zur erklärten sozialräumlich-freundschaftlichen Solidarität im Falle einer Bedrohung von außen und daneben der einer verwandtschaftlichen Beziehungen ähnelnden Freundschaft zu Erol, dem Kerncharakter der – ansonsten einen negativen Gegenhorizont bildenden – Gruppe „Wildcats“. Die kollektive Sozialisationsgeschichte – das Sich-Kennen „seit Kind an“ – und gemeinsame aktuelle Erfahrungen – wie z. B. die einer Bedrohung von außen –, lassen den „Generationszusammenhang“ (Mannheim, vgl. auch Kapitel 3.1), den „Flohmarkt“ und „Brüder“ mit ihrer jeweiligen gleichaltrigen Umgebung bilden, vor der unterschiedlichen Verarbeitung dieser Erfahrungen durch die einzelnen Generationseinheiten (z. B. die Gruppe „Flohmarkt“ vs. die Gruppe „Wildcats“) in den Vordergrund treten. Diese Präferenz des „Zusammenhangs“ vor der „Einheit“ vollzieht sich auf der Basis eines hohen Maßes an Perspektivenreziprozität gegenüber den Jugendlichen eines Zusammenhangs. Diese zeigt sich in den Erklärungen über die „Spaltung“ aufgrund unterschiedlicher Orientierungen und in der – von beiden Gruppen geäußerten – Solidaritätsbereitschaft im Falle einer

Außenbedrohung. Die Fortdauer enger Beziehungen zu peers, die ganz entgegengesetzte biographische Entwürfe verfolgen, wird möglich durch die Fähigkeit der beiden Gruppen, Orientierungsdiskrepanzen kommunikativ zu überbrücken. Im Gegensatz hierzu fokussieren die Gruppen „Ghettobrothers“ und „Wildcats“ ihre „Einheit“ in der Abgrenzung von Institutionen der Gesellschaft und gegnerischen peer groups. Ihr eigener Generationszusammenhang taucht in den Diskursen dieser Jugendlichen überhaupt nicht auf.

Bevor ich mit diesem übergreifenden Vergleich der peer groups fortfahre, möchte ich noch auf die Erfahrungen der Gruppe „Brüder“ in der Beziehung zu den Eltern und die Verortung der Gruppe im Sozialraum eingehen.

Der Diskussionsleiter greift die Erwähnung der Eltern in vorangegangenen Diskursen auf, und auf seine immanente Frage hin entfaltet sich folgende, später von den anderen Jugendlichen validierte Erzählung *Bms* (Übergang Schule-Beruf, 612–648):

- 612 Y1: L Ihr habt so viel die Eltern angesprochen was habt ihr
 613 denn so für eine Beziehung zu euren Eltern, könnt ihr uns
 614 was davon erzählen, was ()
 615
 616 Bm: L Also (.) sagen wir so ick hatte zum
 617
 618 Cm: L ()
 619
 620 Bm: Beispiel bis (.) eh das eine Problem haben zum Beispiel
 621 alle unsere Eltern sind sehr (.) eh in einigen in sehr
 622 vielen Fällen sehr eh uneinsichtig ich meine die denken
 623 immer noch so wie vor (.) zwanzig Jahren halt. Ich meine
 624 wenn man zum Beispiel ick hab sehr viele Probleme mit
 625 meinem Vater gehabt, bis ich halt meine Ohrringe tragen
 626 durfte und bis ich meine Haare wachsen lassen durfte
 627 genauso die dieselben Probleme hat er jetzt. Und er hatte
 628 auch halt die Probleme als er noch lange Haare hatte, ()
 629 diese Probleme und ansonsten ick meine (2) halt (.)
 630 hammer nich so eh groß also ich zum Beispiel habe nich so
 631 große Probleme mit meinen Eltern ick meine det liegt
 632 wahrscheinlich daran, daß ick kaum mehr Kontakt habe mit
 633 meinem (.) Vater beziehungsweise mit meiner Mutter. Also
 634 kaum mehr Kontakt sagen so in dem Sinne daß ich mit denen
 635 mit meinem Vater zum Beispiel (.) seit ungefähr fünf sechs
 636 Jahren (.) kaum mehr rede weil er sehr eh großen Wert
 637 drauf gelegt hat daß ich halt sehr viel Erfolg in der
 638 Schule eh vorweisen kann, und eh halt das liegt daran daß
 639 ich der älteste Sohn in der Familie bin. Und weil zwei
 640 mei- ich hab noch zwei eh eh also Schwestern eine kleine
 641 und eine ältere und die (.) eine studiert und die andre
 642 macht momentan ihr Abitur und weil (.) ich (.) halt in der
 643
 644 Cm: L (Vieh)
 645
 646 Bm: Schule nicht erfolgreich war bin ich halt momentan unten
 647 durch. (1) Und dieses Problem hatt ich halt mit mei- mmit
 648 meinen Eltern also ick hab kaum mehr Kontakt zu denen. (8)

Die Jugendlichen beobachten bei ihren Eltern, daß diese „wie vor (.) zwanzig Jahren“ (623) denken. Ihnen wird hier also das Fehlen einer geistigen Entwicklung und Veränderung zugeschrieben. Dies wird für die Jugendlichen dadurch zum negativen Gegenhorizont, daß die Eltern bestimmte Praktiken der Jugendlichen nicht tolerieren. *Bm* exemplifiziert dies anhand der Auseinandersetzungen, die er mit seinem Vater, der „uneinsichtig“ (622) ist, wegen des Tragens von Ohrringen hatte. Es erfordert für die Jugendlichen viel kommunikative Anstrengung (was *Bm* metaphorisch mit „sehr viele Probleme“ (624) haben ausdrückt) um die Erlaubnis für solche stilistischen Besonderheiten zu erhalten.

Versuchen die Jugendlichen in solchen stilistischen Fragen noch, mit den Eltern zu reden, so gibt es auf einer allgemeineren, (berufs-)biographischen Ebene „nicht so große Probleme“ (630–631). Hier wird noch einmal deutlich, daß *Bm* mit der Metapher „Probleme haben“ nicht deren grundsätzliche Existenz, sondern nur ihre Aktualisierung in der kommunikativen Auseinandersetzung meint. Denn nachdem *Bm* „in der Schule nicht erfolgreich“ (642–646) war, die Ausbildung abgebrochen hat und infolgedessen bei den Eltern „momentan unten durch“ (646–647) ist, hat er mit ihnen „kaum mehr Kontakt“ (634). *Bm* berichtet hier also von einer – mit der Negationsphase der Jugendlichen einhergehenden – Suspendierung der intergenerationellen Kommunikation aufgrund der Tatsache, daß er bestimmte – hier nur mit dem Globalziel des „Erfolgreichseins“ charakterisierte – berufsbiographische Entwürfe nicht realisieren konnte. Die Entwürfe selbst aber werden von beiden Generationen geteilt, wie dies auch *Cm* in einer Exemplifizierung zu *Bms* Proposition explizit macht: „sag ich ebenso watt willst du denn ich meine (.) ich hab meine Ausbildung ich hab meine Schule Realschulabschluß beendet“ (683–684).

In dem sich anschließenden Diskurs arbeiten die Jugendlichen interaktiv die Normativität der elterlichen Kontrolle und deren soziale Genese heraus. Gleichzeitig wird ein sehr hohes Maß an Perspektivenübernahme gegenüber den Eltern deutlich (Übergang Schule-Beruf, 703-730):

- 703 Bm: L
704 Das hat auch sehr viel mit eh mit den Nachbarn und dies
705 und das zu tun mit den Bekannten. Zum Beispiel eh ja mit
706
707 Am: (Husten) Und die Umgebung
708
709 Bm: der Umgebung der Vater hat zum Beispiel eh vor allem bei
710 Türken is es so oder Arabern, daß er eh sehr große (Schiß)
711 davor hat wenn zum Beispiel andere (..) Bekannte von ihm,
712 seinen Sohn mit langen Haaren sehn oder seinen Sohn mit
713 Ohrringen sehn.
714 Cm: Genau dann ja
715 deswegen auch mein Vater ich ja genau es war auch (so)
716
717 Bm: Ja. Weil er davor also
718 vor einigen Jahren zum Beispiel eh zu den anderen Söhnen
719 von denen gesagt hat dein dein Sohn hat lange Haare und
720
721 Cm: Genau daß hat mein Vater auch gesagt.
722
723 Bm: ick meine für mich is er unten durch beziehungsweise er
724 ist wie ne Frau (wie isn) das, und wenn dann der eigene
725 (..) Sohn dann eh (..) seine Haare wachsen läßt, dann is es
726 für ihn natürlich sowas wie ne Schande dann kann er den
727 anderen Leuten nicht eh (..) eh stolz in die Augen gucken
728 und das (..) das begreifen die Eltern jetzt eh nicht halt.
729 Zum Beispiel ja auch auf die eh Dings in erster Linie bei
730 Türken.

Der Vater hat, da er sich selbst früher über die langhaarigen Söhne der Nachbarn abfällig geäußert und deutlich gemacht hat, daß diese für ihn „unten durch“ (723) sind, nunmehr „sehr große (Schiß)“ (710) vor diesen Nachbarn und Bekannten, da sein Sohn jetzt selbst ein von ihm zuvor abgelehntes Äußeres hat. Manifestation dieser Gegenseitigkeit, die die Jugendlichen hier den intragenerationellen Beziehungen der Eltern zuschreiben, ist es, den Bekannten „stolz in die Augen gucken“ (727) zu können. Die „großen Probleme“ zwischen den Generationen entstehen – in der Interpretation der Gruppe „Brüder“ – also daher, daß der Vater annimmt, daß seine Maßstäbe nun im Sinne einer intragenerationellen Gegenseitigkeit auf ihn selbst bzw. auf seinen Sohn angewendet werden. Die Eltern können außerdem ihre Verfangenheit in dieser intragenerationellen Beziehung nicht einmal „begreifen“ (728).

Es wird deutlich, daß die „Brüder“ zwar Orientierungsdiskrepanzen zwischen den Generationen beschreiben. Diese führen aber nicht zu einer Abgrenzung von den Eltern, wie sie bei den Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ zu beobachten sind, sondern zu einem Versuch ihrer kommunikativen Bewältigung und, wo dieser keinen Erfolg zeigt, zu einem von den Jugendlichen bedauerten Abbruch der Kommunikation. Den übergreifenden Rahmen der intergenerationellen Beziehung machen die Jugendlichen im Abschluß dieses Diskurses deutlich: „Halt egal was passiert ich meine wir haben immer Respekt vor den Eltern und das muß auch immer sein. (8)“ (772–773). Die Gruppe „Brüder“ verortet sich also wie die Gruppe „Flohmarkt“ im familialen Rahmen, hat im Kontrast zu dieser allerdings bereits Erfahrungen der Enttäuschung mit den Eltern gemacht. Diese Verortung im familialen Rahmen wird sich dort, wo die Jugendlichen ihre Orientierungen aktualisieren, weiter herausarbeiten lassen. Zunächst aber möchte ich kurz auf die Verortung im Sozialraum eingehen, die sich in der Gemeinsamkeit der Sozialisationsgeschichte der Jugendlichen und der intragenerationellen Gegenseitigkeit der Eltern bereits andeutete.

Anschließend an einen Diskurs über die Durchdringung des Tiergartens mit Spielhallen und in ihnen stattfindenden kriminalisierungsfähigen Handlungen initiiert der Diskussionsleiter eine Diskussion über den Wohnort (Polizei und Wohnort, 243–276):

243 Y1: L Wohnt ihr hier
244 alle im Tiergarten,
245
246 Bm: Ja. (4)
247
248 Y1: Wollt ihr hier mal bleiben,
249
250 Bm:
251 Ja irgendwie
252 Cm:
253 He,
254
255 Y1: Wollt ihr hier wohnenbleiben im Tiergarten,
256
257 Cm: Ja auf
258 jeden Fall.
259
260 Bm: Weil wir seit zwanzig Jahren hier geboren
261 sind auch wir eh können so oft sagen daß ist irgendwie
262 hier scheiße ist irgendwie (.) gefällt es uns trotzdem wir
263
264 Cm:
265 Halt
266 Bm: fühlen uns hier in der Scheiße auch irgendwie wohl.
267
268 Cm: Ne
269 hier is es eigentlich jut ick find hier (.) ick war heut
270 in Kreuzberg, ich steig aus ich dacht ich bin Türkei.(1)
271
272 Bm:
273 (Lachen)
274
275 Cm: Ich schwör dir die ganzen (.) Junkies die ganzen Türken
276 die ganzen () (1)

Bm verweist auf die lange gemeinsame Sozialisationsgeschichte, die nunmehr, nachdem die Jugendlichen sie in anderen Passagen zu ihren peers in Verbindung gebracht hatten, im Tiergarten verortet wird. Wieder betonen die Jugendlichen den übergreifenden Zusammenhang: selbst die nicht näher erläuterte „Scheiße“ (266) hält sie nicht davon ab, den Bezirk „eigentlich jut“ (269) zu finden. *Cm* grenzt dies ab von einem Besuch in Kreuzberg, dessen geradezu anomische Zustände mit den „ganzen Junkies“ (275) und „Türken“ (275) er in dem Begriff „Türkei“ (270) verdichtet.

An dem nunmehr erreichten Stadium der komparativen Analyse und mittels der formalen Differenzierung zwischen Generations-/Migrationszusammenhang und -einheit läßt sich auch

die unterschiedliche sozialräumliche Einbindung der vier untersuchten Gruppen herausarbeiten. Die Gemeinsamkeit der Sozialisationsgeschichte, die in allen Gruppen deutlich wird, führt zu unterschiedlichen Formen der Kollektivität. Die Gruppen „Brüder“ und „Flohmarkt“ sehen sich aufgrund der Erfahrung von Perspektivenreziprozität und der Kommunikation von Orientierungsdiskrepanzen mit den anderen ortsgesellschaftlichen peers in einem Generationszusammenhang und mit den Eltern in einem Migrationszusammenhang. Es entwickelt sich also eine Form von Kollektivität, die Unterschiede der Orientierung übergreift. Bei den „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ hingegen, deren Erfahrungen nicht durch Perspektivenreziprozität und kommunikatives Aushandeln von Orientierungsdiskrepanzen geprägt sind, sondern sich als Ausgrenzungserfahrungen bezeichnen lassen, führt die gemeinsame Sozialisationsgeschichte zu einer Kollektivität, die auf die Generations- und Migrationseinheit bezogen ist. Vor dem Hintergrund dieser auf die eigene Gruppe begrenzten Kollektivität werden andere ortsgesellschaftliche peers oder die Eltern mehr als Kontrahenten bzw. Agenten sozialer Kontrolle angesehen.

So rücken gerade Kommunikation und Perspektivenreziprozität bzw. Abgrenzung und Ausgrenzung als konstituierende Faktoren unterschiedlicher Formen sozialisationsgeschichtlicher Kollektivität in den Mittelpunkt meiner Analyse und werden am Ende auch die erfahrungsbezogene Basis meiner Typik bilden. Zunächst möchte ich noch auf die Orientierung der Gruppe „Brüder“ eingehen.

Die Orientierung an Fortschritt und Selbständigkeit im Kontext sozialer Beziehungen

Die Trennung von Erfahrungen und Orientierungen ist in dieser Arbeit eine analytische. Auch in den Passagen, in denen ich nun Grundorientierungen der Gruppe „Brüder“ herausarbeiten möchte, dokumentieren sich immer wieder auch Erfahrungen der Jugendlichen.

Nach einem Diskurs über den generellen Tatverdacht der Kriminalpolizei gegenüber türkischen Jugendlichen schließt sich folgende Apposition und interaktive Elaboration, in der die Jugendlichen ihren eigenen Bezug zu kriminalisierungsfähigem Handeln deutlich machen, an (Polizei und Wohnort, 57–105):

- 57 Bm: L Ja. Irgendwie ham
 58 die auch recht damit ich meine eh sehr viele türkische
 59 Jugendliche, die halt mit som BMW oder so (.) rumfahren
 60 die dealen (.) zum größten Teil bei uns (.) bei mir in der
 61 Gegend kenn ick meine sehr viele (.) alte Schulkameraden
 62 von mir, die halt angefangen haben zu dealen. Aber eben
 63 bleibt denen auch nix anderet übrig eh ick meine die
 64 hatten kaum eh Chancen sich im Beruf weiterzubilden, und
 65 do- dort werden denen Mürden in den Weg gestellt die haben
 66 kein eh kein Ausbildungsplatz kein garnichts. Die Familie
 67 (.) schmeißt die ab und zu raus und eh und ab und zu sind
 68 die wieder mal zu Hause und dann bleibt für sie halt nur
 69 ein Weg, und das is halt Dealen. Und ick meine wenn man
 70 halt auf der Straße is dann is es halt (.) eh irgendwie
 71 auch leicht in solche Bahnen zu geraten.
 72
 73 Cm: L Den Gedanken so
 74 rumzudealen den hat glaub ich jeder. (1) Den hat wohl
 75
 76 Bm: L Ja irgendwie kommt
 77
 78 Cm: schon jeder türkische- ick hatte ick hatte den Gedanken
 79 ich glaube du hast ihn auch gehabt, Am hats auch mal, ich
 80 schwör dir, jeder jeder jeder hat den Gedanken.
 81
 82 Am: L () L Sobald du
 83 wenig Geld hast sagst du ach wenn ick jetzt wenn ick jetzt
 84
 85 Bm: L Ja.
 86
 87 Cm:
 88 Nja nur irgendwie wenn de dann- ja jetzt hab ick meinen
 89 Beruf ick glaube wenn ich meinen Beruf nich hätte oder so,
 90 weil ich kenn mich gut ich war damals schon immer son
 91 bißchen (.) auf Achse so irgendwie so (.) ich war nie so
 92 ruhig war ick ick bin jetzt ruhig weil (.) ja vor en
 93 paar Jahren war ick nich so ruhig dann war ick ooch schon
 94 (immer) (.) dabei so wenn watt los war. Und jetzt seit dem
 95 ich meinen Beruf habe und so, und mit (.) anderen
 96 Interessen und so (.) bin ick jetzt weg bin ick jetzt auf
 97 ner anderen Strecke als auf der (.) die eigentlich nich
 98 jut is. Und viele Leute die aus der Schule rauskamen, die
 99 ham die Wahl. Entweder, tun se was für sich für si- ihre
 100 Zukunft oder so oder (.) den falschen Weg und (.) entweder
 101 se schaffens oder se schaffens nich. Und meistens
 102 schaffens schaffts keiner. Irgendwann (.) kriegen sie alle
 103 ich meine irgendwie irgendwann passiert dann bestimmt so
 104 (2) dann ham se (.) gute Kohle und dann passiert watt
 105 anderet. Irgendwie watt weiß ich, (1)

Nachdem *Bm* die generalisierenden Verdächtigungen von Kriminalpolizisten, die türkische Jugendliche mit BMW für Rauschgift Händler halten, als angemessen darstellt, arbeitet er die mangelnden Chancen in einer gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entsprechenden Berufsbiographie heraus, von denen auch „sehr viele (.) alte Schulkameraden“ (61) betroffen sind. Er stellt so kriminalisierungsfähiges Verhalten als sozial determiniert dar und ergänzt seine Beobachtungen mit der Feststellung, daß die Familien diesen Jugendlichen auch „ab und zu“ (67) die familiäre Solidarität entziehen und sie vor die Türe setzen. Angesichts dieser sozialen Bedingungen ist es „leicht in solche Bahnen zu geraten.“ (71) In der Elaboration wird nunmehr deutlich, daß auch die Mitglieder der Gruppe sich diesen negativen sozialen Bedingungen ausgesetzt fühlten und alle „den Gedanken so rumzudealen“ (73–74) bereits einmal gehabt haben. Waren die Jugendlichen also theoretisch und praktisch („auf Achse“ – 91) dem Rauschgift-handel nahegestanden, so knüpft *Cm* die Distanzierung von dieser biographischen Option an Entscheidungen in der Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf, die ja von den „Brüdern“ als biographisch bedeutender Abschnitt erfahren wird: Homolog zur Gruppe „Flohmarkt“ sehen die Jugendlichen sich vor die „Wahl“ (99) gestellt, (berufs-)biographische Aktivitäten zu entwickeln („tun se was für sich für si – ihre Zukunft“ – 99–100) oder den „falschen Weg“ (100) einzuschlagen. Zwar kann man es auch so „schaffen“ (102), es ist aber auch möglich, daß „irgendwatt passiert“ (103). Ebenso wie „Flohmarkt“ orientiert sich die Gruppe „Brüder“ hier nicht an einer moralischen Erwägung, sondern an einer zweckrationalen Abwägung der Konsequenzen unterschiedlicher biographischer Entwürfe, nach der sie sich dann für eine solche entscheiden, die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entspricht.

Zwar stellt die Übergangsphase genauso wie für „Flohmarkt“ auch für die „Brüder“ den Zeitpunkt dar, zu dem berufsbi-

graphische Entscheidungen getroffen und Schritte zu ihrer Realisierung unternommen werden müssen. Allerdings ist ihre Erzählung über die berufsbiographischen Anstrengungen nicht so optimistisch wie bei „Flohmarkt“, obwohl auch die „Brüder“ sich von subkulturellen Orientierungen abgrenzen. Es dokumentiert sich aber, daß die Enaktierungsmöglichkeiten subkultureller Orientierungen ausführlich antizipiert und erst danach verworfen wurden. Mit der Orientierung an einer Berufsbiographie einher geht dann eine Distanzierung von habituellen Orientierungen, die Kriminalisierung mit sich ziehen könnten. Dies schließt einen allgemeinen Wandel der Orientierungen mit ein, die Jugendlichen gehen nunmehr „anderen Interessen“ (95–96) nach.

In dieser Passage dokumentiert sich, daß die Gruppe bereits am Ausgang der Negationsphase steht und erste, noch recht abstrakte Elemente einer Re-Orientierung in ihrem Diskurs auftauchen. Die Abstraktheit dieser Ansätze zur Re-Orientierung, die sich auch in dem Begriff „Zukunft“ (100) manifestiert, steht im Kontrast zur intensiven Auseinandersetzung mit dem negativen Gegenhorizont, dem „falschen Weg“ (100). Die Kombination von negativen sozialen Bedingungen und der getroffenen „Wahl“ machen es in der Interpretation der Jugendlichen „nicht grade leicht“ (114), wieder von kriminalisierungsfähigem Handeln abzulassen. In der sich an obige Passage anschließenden Erzählung über *Bms* Bruder, der aufgrund kriminalisierungsfähigen Verhaltens von seiner Familie in die Türkei geschickt wurde, wird noch einmal deutlich, wie – unter den in Berlin gegebenen Umständen – unabänderlich den Jugendlichen die Einspurung in eine solche „Verlaufskurve“ erscheint. Sie kann nur durch einen Wechsel des Ortes und der Kultur durchbrochen werden (Polizei und Wohnort, 156–169):

- 156 Bm: L Ja und eh eh auf jeden Fall wenn
 157 er hier in Deutschland geblieben wäre, dann wäre wär aus
 158 ihm auch so einer geworden. Entweder entweder wär er im
 159 Knast oder irgendwo hätte man ihn abgeschos- eh
 160 abgeschossen oder niedergestochen. Und deshalb ha- eh is
 161 er halt jetzt in der Türkei. Obwohl er dort jetzt mit den
 162 türkischen Verhältnissen kaum klarkommt aber mit der Zeit
 163 muß er halt damit leben können. Hier gäbe es für ihn keine
 164 Zukunft. |
 165 Cm:
 166 Er ha- er hat die Wahl gehabt er hat die falsche und em,
 167 wer sich blöd anstellt dann (1)
 168
 169 Am: | (Kaka) (4)

Hier, wo *Bm* quasi aus der Perspektive seiner Eltern über seinen Bruder spricht, dokumentiert sich auch eine hohe Übereinstimmung mit diesen. Der von *Bm* beobachtete Eintritt des Bruders in eine Verlaufskurve kriminalisierungsfähigen Verhaltens führt unweigerlich dazu, daß der Bruder von *Bm* „auch so einer geworden“ (158) und letztendlich in seiner körperlichen Freiheit oder sogar Existenz („abgeschossen“ – 160) gefährdet gewesen wäre. Diese Einspurung in die existenzvernichtende Verlaufskurve bedeutet, „keine Zukunft“ (163–164) zu haben. Angesichts dessen verlieren Anpassungsschwierigkeiten in der Türkei ihre Relevanz. *Cm* betont nochmals den Entscheidungscharakter des Beginns der Verlaufskurve, *Bms* Bruder „hat die Wahl gehabt“ (166) und „sich blöd angestellt“ (167).³¹

Die ersten Ansätze zu einer Re-Orientierung lassen sich prägnanter noch zu Beginn der Gruppendiskussion herausarbeiten. Wir erinnern uns, die Gruppe „Brüder“ hatte das Thema Arbeitsalltag vor allem auf der Ebene der Diskriminierung als Ausländer abgearbeitet. Hier dokumentierte sich die Negation dieses Arbeitsalltags. In dem sich anschließenden Diskurs, den ich hier nicht zitiert habe, zeigt sich die den Jugendlichen gemeinsame Ablehnung des Etiketts „Ausländer“, das ihnen von außen angeheftet wird. Ihre eigene Identität, die sie nicht mit nationalen Zugehörigkeiten beschreiben wollen, exemplifizieren die Jugendlichen an ihren guten Deutsch- und man-

gelnden Türkischkenntnissen. Diese machen sie unter Türken sprachunfähig.³² In folgender Apposition führt das Thema Sprachkenntnisse über zu einem Diskurs, in dem sich Orientierungen der Jugendlichen im Generations- und Migrationszusammenhang dokumentieren (Übergang Schule-Beruf, 527–570):

- 527 Cm: L Ick meine es is auch richtich
 528 wenn man deutsch redet. Finde det is- is gar nich
 529 schlecht. Ich meine wir leben hier wir müssen echt deutsch
 530
 531 Bm: L Nja auf jeden Fall müßte man eh (.) also
 532
 533 Cm: können, Türkisch (.) Türkisch brauchdsde ich weiß nich ob
 534
 535 Bm: L Ja.
 536
 537 Cm: du Türkisch ob du Türkisch Grammatik Türkisch Aussprache
 538 Dings und Schreiben und alles, vielleicht irgenwann wenn
 539
 540 Bm: L Naja.
 541
 542 Cm: du für immer in Türkei gehst, aber (.) ich glaub nich
 543
 544 Bm: L
 545 Ich meine wenn ich (jetzt) zum Beispiel en Jugendlichen
 546 seh der der genauso alt is wie ich und kaum Deutsch
 547 spricht dann is das für mich irgendwie dann ist er für
 548 mich blöd, ick meine er ist hier genauso großgeworden wie
 549
 550 Cm: L Jaja genau.
 551
 552 Bm: wir, ich meine und der lebt hier in Deutschland und er muß
 553 auf jeden Fall die Sprache der Deutschen eh eh lernen, ich
 554 mein daß hört sich irgendwie (.) dumm an wenn ein Türke,
 555 eh der genauso alt ist wie wir, kommt und sagt, lies mal
 556 bitte vor watt hier steht und steht und dies und das. Ich
 557 meine wie will will er dann weiterleben, er is er is dann
 558 genauso, er fängt von dort an wo auch sein Vater vor
 559 zwanzig Jahren angefangen hat. Und zum Glück is es bei uns
 560 nich so. (2) Also unsre Eltern haben hier schon (.) sehr
 561 viel erreicht wir müssen dat irgendwie fortsetzen und und
 562 nicht an der gleichen Stelle stehenbleiben. (7)
 563
 564 Am: L Es gibt
 565 son türkisches Sprichwort, von eh von den Eltern. Lies
 566
 567 Y1: L Hm.
 568
 569 Am: also das heißt (.) versuch irgendes etwas auf die Beine zu
 570 stellen und werde nicht so Esel wie dein Vater.

Während das Türkische nur im Falle einer – den Jugendlichen zwar möglich, aber nicht wahrscheinlich erscheinenden („aber (...) ich glaub nich“ – 542) – Migration in die Türkei funktional erscheint, „müssen“ (529) sie, da sie „hier“ „leben“ (529), das Deutsche beherrschen. In der Elaboration dieser These grenzen sich die Jugendlichen von denjenigen ab, die „kaum Deutsch“ (546) sprechen und auf ihre sprachliche Hilfe angewiesen sind, obwohl sie gleichaltrig und ebenso verwurzelt in Deutschland sind wie die „Brüder“. Hier dokumentiert sich die Abgrenzung der Gruppe „Brüder“ innerhalb eines Zusammenhanges, der sowohl als Generations- wie auch als Migrationszusammenhang bezeichnet werden kann. Die Einheit, auf die sie, sich abgrenzend, blicken – also die, die das Deutsche nicht beherrschen –, verarbeitet das „akkumulierte Kulturgut“ nicht auf die Zukunft ausgerichtet, sondern *Bm* fragt sich: „wie will er dann weiterleben,“ (557). Die mangelnden Deutschkenntnisse, die hier als Metapher für nicht enaktierte oder gar nicht erst entwickelte (berufs-) biographische Entwürfe innerhalb der Aufnahmegesellschaft gelten können, implizieren: „er fängt von dort an wo auch sein Vater vor zwanzig Jahren angefangen hat.“ (558–559) Homolog zur Gruppe „Flohmarkt“ orientieren sich die „Brüder“ hingegen daran, das, was ihre Eltern „erreicht“ (561) haben, weiter zu führen, allerdings in explizitem Bezug zur Migration. Sie stellen also ihre eigene – noch wenig konkrete – *Biographie in den* Rahmen der Familienbiographie. Auch hier ist die Auseinandersetzung mit der familialen Migrationsbiographie Basis zur Entwicklung eigener biographischer Entwürfe, wie *Am* es unter Rückgriff auf ein türkisches Sprichwort auf den Punkt bringt: „versuch irgendes etwas auf die Beine zu stellen und werde nicht so Esel wie Dein Vater.“ (569–570) Die hier ironisch Ausdruck findende intergenerationelle Differenzierung vervollständigt die Orientierung der Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ an Fortschritt und Selbständigkeit im Kontext sozialer Beziehungen. In dem Gebrauch des türkischen Sprichworts dokumentiert sich, daß für die Gruppe „Brüder“

der Wandel und Fortschritt bereits in der Kultur der Eltern angelegt ist, es sich also um ein Kontinuum handelt.

Anmerkungen

- ¹ Die Feldforschung wurde von Heide Appelsmeyer und mir durchgeführt. Klaus Städtler nahm in ihrer Anfangsphase teil und führte uns in die praktische Feldforschung ein.
- ² Hier ist anzumerken, daß die „Wildcats“ eine sehr große und den Tiergarten dominierende Gruppe sind, zu der auch eine ältere Generation von Jugendlichen gehört. Diese älteren Jugendlichen habe ich aber nicht in meine Untersuchung einbezogen.
- ³ In den Klammern werden jeweils die Bezeichnungen einer Passage aus der Gruppendiskussion und die Zeilennummern angegeben.
- ⁴ Proposition, Elaboration und die im weiteren noch verwendeten Begriffe Apposition und Konklusion sind der Soziolinguistik entlehnt. Eine Proposition stellt einen Themenvorschlag/-initiierung mit hiermit verbundener These dar. Diese kann – z. T. interaktiv – elaboriert werden, auf dem Wege der erfahrungsgebundenen Exemplifizierung oder der Differenzierung. Im Diskursverlauf sind häufig an das vorhergehende Thema anschließende, dieses ein wenig verändernde Propositionen, sog. Appositionen zu beobachten. Ein Thema wird schließlich – inhaltlich oder rituell – beendet, was als Konklusion bezeichnet wird (vgl. Bohnsack 1989).
- ⁵ Der positive Gegenhorizont stellt ein von den Jugendlichen antizipatorisch entworfenes, positiv konnotiertes Handlungsmuster dar, im Gegensatz zum negativen Gegenhorizont. Zwischen diesen beiden Gegenhorizonten oszilliert die biographische Orientierung der Jugendlichen, die im Sinne des „Um-zu-Motivs“ (Schütz 1993) Handeln erst sinnhaft macht (vgl. Bohnsack 1989, 26f).
- ⁶ Der Rahmen einer Gruppe konstituiert sich aus der Orientierung (also dem positiven und negativen Gegenhorizont) und den Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser Orientierung (auch Enaktierungspotentiale genannt) (vgl. Bohnsack 1989, 27).
- ⁷ Diese und andere Äußerungen der Gruppe lassen sich auch geschlechtsspezifisch interpretieren, was aber aus dem Gesamtzusammenhang dieses Buches herausfallen würde.
- ⁸ Aufgrund dieser Handelstätigkeit haben wir die Gruppe „Flohmarkt“ genannt.
- ⁹ Vgl. Anmerkung 6.

- ¹⁰ dt.: Schnauze Mann
- ¹¹ dt.: Mann halt doch mal Deine Klappe.
- ¹² dt.: Sprich doch vom Abitur
- ¹³ Vgl. auch Bohnsack et.al.1995. Auch Arnold & Stüwe gehen davon aus, daß sich die jugendliche Szene „situationistisch“ und „aktionistisch“ (1992, 348) konstituiert. Allerdings fragen sie nicht nach der Funktion situativer Aktionismen in der Biographie der Migrantenjugendlichen, sondern stellen diese Konstitutionsmomente der früher in der Jugendszene beobachteten „praktischen Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen“ gegenüber.
- ¹⁴ Schütze (1983, 288) definiert die Verlaufskurve als biographische Prozeßstruktur des „Getriebenwerdens [des Handelnden; AMN] durch sozialstrukturelle und äußerlich schicksalhafte Bedingungen der Existenz.“ Diese Verkettung von Ereignissen erfährt der Betroffene als ihm selbst heteronom. Gleichwohl ist ein Ausstieg aus der Verlaufskurve durch ihre mit hohen sozialen Kosten verbundene „Transformation“ (ebd., 289) möglich.
- ¹⁵ Diesen Weg, sich trotz Kriminalisierung noch Handlungskompetenz zu bewahren, hat bereits Matza (1964, 189) beschrieben: „Die Jugendlichen versuchen, ..., jenes Gefühl von Menschlichkeit wieder herzustellen, in dem das eigene Selbst als Akteur erfahren wird – jenen Zustand, in dem der Mensch selbst die Ereignisse steuert. Die Wiederherstellung der Menschlichkeit ... vermag auf dem Wege des Normbruchs bewältigt zu werden. Der Delinquent findet seine Reintegration in die moralische Ordnung auf dem Wege des Verbrechens“. Bohnsack et.al. (1995, 36) haben hierauf in ihrer Analyse der biographischen Entwicklungen und Orientierungen von Hooligans hingewiesen und dem Zitat hinzugefügt: „und auf dem Wege der Provokation“.
- ¹⁶ In seiner Untersuchung über ein italienisches Ghetto in den USA hat Whyte bereits 1943 eine ähnliche Beobachtung gemacht: „The nuclei of most gangs can be traced back to early boyhood, when living close together provided the first opportunities for social contacts ... I know of no corner gangs which arose through classroom or school-playground association. The gang grew up on the corner and remained there with remarkable persistence from early boyhood until the members reached their late twenties ...“ (1965, 255).
- ¹⁷ Bereits 1925 hat R. Park (1967, 111) festgestellt, daß „Delinquenz hauptsächlich kein Problem des Individuums, sondern der Gruppe“ sei. Er wies auch auf den phasenhaften Charakter der „Delinquenz“ in Jugendgruppen hin, wobei er sich besonders auf die politische Rolle bezieht, die ehemalige „Gangs“ im Wohnquartier haben (ebd., 112): „The gang is not infrequently a vocational school for ward politicians.“

- 18 Vgl. für eine ausführliche Diskussion des Reziprozitätsbegriffs Gouldner 1960.
- 19 Die Bezeichnung „Muva“ ist ein Türkismus, mit dem die Eltern bezeichnet werden sollen. Im Türkischen gibt es keinen analogen Begriff für Eltern, so werden sie häufig als „annebaba“, d. h. „Vatermutter“, oder, noch häufiger anzutreffen, als „annemler“ bzw. „babamlar“ bezeichnet, was soviel heißt wie: meine Mutter und die ihrigen bzw. mein Vater und die seinigen. D. h., mit der Nennung eines Elternteils wird häufig bereits das andere Elternteil mitgedacht, was sich auch bei den Jugendlichen der Gruppe „Flohmarkt“ dokumentiert: Angesprochen auf die Mutter, die nie in ihrem Diskurs auftauchte, erklärten sie: „Vater und Mutter ist das gleiche also (.) wenn man mal also Vater sagt dann (.) meint man auch natürlich beide Elternteile.“ (Passage: Ahrplatz, 35–42).
- 20 dt.: Mein Vater
- 21 dt.: Dein Vater
- 22 Bommes (1990,55) schreibt in einem Aufsatz über die ausländische Jugendzone in Osnabrück: Im Elternhaus „werden die Jugendlichen einerseits mit Erwartungen konfrontiert, was aus ihnen werden soll, andererseits müssen sie die für sie gültigen Bedingungen, d. h. vor allem für sie die nur sehr begrenzte Zugänglichkeit des Arbeitsmarktes und ihr Verhalten in der tagtäglichen Praxis dazu rechtfertigen.“ In diesem Sinne vergleicht Bommes die Kontrolle der Eltern mit der von Polizei und Sozialarbeit.
- 23 Es bestätigt sich daher nicht, daß junge Migranten versuchen, sich der elterlichen Kontrolle durch ein Verlassen des Stadtteils zu entziehen, wie es Arnold & Stüwe (1992,356) bei Frankfurter und wie es Bommes (1990,56) bei Osnabrücker Migrantenjugendlichen beobachten. Die provokative Abgrenzung von den Eltern wird den „Wildcats“ erst durch die gemeinsame Verortung im Wohnquartier möglich.
- 24 dt.: Woher
- 25 dt.: Laßt uns doch richtig und ehrlich sprechen
- 26 Hier zeigt sich der maximale Kontrast zwischen „Flohmarkt“ und den „Ghettobrothers“ sowie der minimale Kontrast letzterer zu den „Wildcats“ in besonders markanter Weise.
- 27 Während sämtliche von Bohnsack (1989) und Bohnsack et.al. (1995) geschilderten peer groups sich hin zu gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen reorientieren, kann mit der Gruppe „Ghettobrothers“ gezeigt werden, daß eine Re-Orientierung nicht unbedingt eine Hinwendung zu biographischen Normalverläufen impliziert, sondern auch in eine subkulturelle Orientierung münden kann.
- 28 Wenn Bm hier nach einem Zögern („und eh (.) halt,“ – 78) von seinen Erfahrungen abhebt und eine allgemeine Aussage zu den Bewerbungen von Migranten macht, kann dies auch ein Hinweis darauf sein, daß die

geringen Chancen am Arbeitsmarkt eben nicht als durch individuelles Versagen, sondern durch generelle ethnische Diskriminierung verursacht angesehen werden.

²⁹ dt: also von hinten so erschlagen

³⁰ Jenseits von der hier ausgearbeiteten Thematik der Kommunikation deutet sich in diesen Erzählungen über ethnische Diskriminierung auch eine Typik der diesbezüglichen Erfahrungen an, die man auch als Rassismuserfahrungen bezeichnen könnte. Während ethnische Diskriminierung den negativen Gegenhorizont der Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ nur dort bildet, wo sie derartige Situationen nicht kommunikativ bewältigen können und sich ihr Gegenüber hinter inauthentischen Äußerungen versteckt, taucht diese Problematik im Erfahrungsraum der Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ überhaupt nicht auf. Hier stehen ethnische Diskriminierungen, die dem Gegenüber (zu Recht oder Unrecht) unterstellt werden, am Beginn von Auseinandersetzungen, die sich geradezu durch das Fehlen von Perspektivenreziprozität auszeichnen und in gewalttätigen Streits enden. Fokussieren also die Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ die mit der Inkommunikabilität einhergehende Genese der ethnischen Diskriminierung, die sie dann nicht kommunikativ bewältigen können, tauchen im Erfahrungsraum der anderen Gruppen ethnische Diskriminierungen erst als abgeschlossene soziale Tatsache auf, die ihnen dann als Anlaß für körperliche Auseinandersetzungen dient. Man könnte hier von einer „Inszenierung“ ethnischer Differenz und Diskriminierung sprechen, die die Initiierung von situativen Aktionismen, wie sie die körperliche Auseinandersetzung eine darstellt, ermöglicht und Zusammengehörigkeit stiftet.

³¹ Hier wird ein Unterschied zwischen den Alltagstheorien der Gruppen deutlich. Während erstere den Einstieg in eine Verlaufskurve als praktische Negation darstellen, verweisen die Gruppe „Brüder“ auf eine theoretische Entscheidung.

³² Die Gruppe „Brüder“ ist also von einer doppelten Sprachgrenze betroffen. Fehlt ihnen im Umgang mit solchen Personen, die überwiegend Türkisch sprechen (z. B. die ältere Generation), die Kompetenz, so ist ihnen die Kommunikation mit vielen deutschen Gleichaltrigen aufgrund deren Inauthentizität verwehrt. Diese doppelte Grenze sprachlicher Kommunikation verweist die Gruppe „Brüder“ in besonderem Maße auf das Milieu der Migrantenjugendlichen des Tiergartens.

5. Typen von Erfahrungsmodi sozialer Beziehungen

In allen untersuchten Gruppen dokumentiert sich die Einbindung in den Sozialraum und die Gemeinsamkeit der jeweiligen Sozialisationsgeschichte, wenn diese auch verschieden erfahren werden und zu unterschiedlichen Formen der Kollektivität führen.

Dabei lassen sich die Gruppen unterschiedlichen Entwicklungsphasen zuordnen: die Gruppe „Flohmarkt“ befindet sich am Beginn einer Ent-Täuschungsphase, die „Wildcats“ in einer Negationsphase, die für sie besonders krisenhaft verläuft. Die Gruppe „Brüder“ hingegen bewegt sich von der Negationsphase zu einer Phase der Re-Orientierung, deren erste Ansätze erkennbar sind. In der Gruppe „Ghettobrothers“ werden in ihren retrospektivischen Diskursstellen all diese Phasen deutlich. Sie selbst befindet sich aber bereits in der Re-Orientierungsphase.

Die verschiedenen Formen der Kollektivität (der Bezug auf den „Zusammenhang“ vs. der Bezug auf die „Einheit“) basieren auf unterschiedlichen Wegen, auf denen die Sozialisationsgeschichte und die Beziehungen zu den ortsgesellschaftlichen peers und den Eltern erfahren werden. Allgemeiner gesagt lassen sich die Gruppen auf der Basis ihrer Erfahrungsmodi sozialer Beziehungen unterscheiden. Diese Erfahrungsmodi sozialer Beziehungen werden in den Diskursen der Jugendlichen neben entwicklungstypischen Unterschieden deutlich. Ich möchte sie und die hierzu korrespondierenden Orientierungen nun in einer Typik zusammenfassen, die aufgrund der geringen Zahl der untersuchten Fälle nur als ein vorläufiger Ansatz bezeichnet werden kann.

Bildeten in der komparativen Analyse die Fälle den Fokus der Betrachtung, so möchte ich mich nun denjenigen relevanten Erfahrungsschichten widmen, die sich fallübergreifend herausarbeiten lassen. In der Typik werden also nicht mehr einzelne peer groups, sondern konjunktive Erfahrungsräume miteinander verglichen.

Ausgrenzung und subkulturelle Orientierung: die Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“

Auf einer familialen Ebene stellen sich den Jugendlichen der Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ die Orientierungen der Eltern als ihnen selbst heteronome Anforderungsstruktur dar, die sowohl die Handlungen als auch die Orientierungen der Jugendlichen festzulegen versucht. In der Gruppe „Wildcats“ entspannt sich folgender Diskurs (Eltern, 71–78):

- | | | | | |
|----|-----|---|---|--|
| 71 | Am: | | L | Nein die unsere Eltern wollen nur sche |
| 72 | | unsere | | |
| 73 | | | | |
| 74 | Bm: | | | und die wollen daß |
| 75 | | | | |
| 76 | Am: | Eltern wollen nur das wir Arbeiten gehen und nach Hause | | |
| 77 | | kommen, schlafen Arbeiten gehen so wollen unsere Eltern | | |
| 78 | | das. | | |

Weder erscheinen den Jugendlichen die Anforderungen ihrer Eltern als kommunikativ aushandel- und veränderbar, noch können sie eine Einsicht in die sich dahinter verbergenden Orientierungen der Eltern und deren Genese nehmen. Die Rolle der Eltern verdichtet sich daher, wie die „Wildcats“ am Falle von Cms Vater exemplifizieren, in der Metapher der „Kripo“ (Eltern, 112) bzw. des „Muhtar“¹ (Eltern, 137) des Ahrplatzes, d. h., sie werden als Repräsentanten der ortsgesellschaftlichen Kontrollstruktur erfahren.

Die sich hier dokumentierende Inkommunikabilität von intergenerationellen Orientierungsdiskrepanzen zeigt sich auch – auf der Ebene der Ausbildung – bei der Gruppe „Ghettobrothers“. Diese blickt in ihren Diskursen auf die Negationsphase zurück, die für die Jugendlichen so krisenhaft verlief, daß sie die Ausbildung abbrachen.

Der Monotonie des „Monate langen“ (Arbeitserfahrung, 248) Feilens und der sie verschärfenden Hierarchie am Arbeitsplatz versuchten die Jugendlichen sich zu entziehen, indem sie

die Anforderungen der Ausbildung mit Hilfe von Tricks umgingen. *Am* scheiterte hieran, da ihn „fünf Arbeiter“ (Arbeits-*erfahrung*, 339) immer beobachtet haben. Wie hier, so erscheint auch in der Exemplifizierung von *Cm*, der zunächst erfolgreich fremde Werkstücke als seine eigenen ausgegeben hatte, die ältere Generation als Kontrollagenten am Arbeitsplatz (*Arbeitserfahrung*, 376–389):

376	<i>Cm</i> :	Ich hatte mehr Köpfchen als die allen
377		andere weißt Du, aber mein Meister (.) mein Meister wurde
378		
379	?m:	Gesellenprüfung
380		
381	<i>Cm</i> :	gewechselt und denn hab ich einen Meister gekriegt, mein
382		Der
383	<i>Am</i> :	
384		hat des ()
385		
386	<i>Cm</i> :	Vater seit (.) zweiundzwanzig Jahren oder so ist der
387		Volkswagen mein Vater und (!) eh mein Meister war alter
388		Arbeitskollege von meinem Vater und so, und der hat mich
389		rausschmeißen lassen. (Lachen)

An diesen Stellen gleicht das Verhalten der Generation der Eltern bzw. der älteren Generation einer Verschwörung gegen die Jugendlichen. Zeigen sich in der Gruppendiskussion mit der Gruppe „Wildcats“ neben den oben dargestellten Passagen auch noch solche Stellen, in denen sich eine Perspektivenreziprozität zwischen den Generationen dokumentiert (insbesondere im Zusammenhang der hier nicht behandelten Familiengeschichte im Tiergarten), so haben die Eltern in den Diskursen der Gruppe „Ghettobrothers“ nur noch eine marginale Stellung. Ihre Rolle reduziert sich darauf, die Erfüllung von Normen auf berufsbiographischer und privatpartnerschaftlicher Ebene einzufordern bzw. zu erzwingen.

Ein Fehlen von Perspektivenreziprozität und Kommunikation von Orientierungsdiskrepanzen dokumentiert sich auch in den Erfahrungen der „Ghettobrothers“ und „Wildcats“ mit anderen peer groups. Im folgenden Diskurs ist es gerade die Stereotypisierung des Gegenübers, die zur Eskalation einer Auseinandersetzung zwischen peer groups beiträgt (*Wildcats*, Ostler und Ausländerfeinde, 28–60):

- 28 Cm: eh dann ham uns so zwei drei Nazis
 29 angemacht aber is keine Schlägerei passiert. Als ob die
 30 noch nie so richtig so Ausländer gesehen ham so blöd
 31 haben die uns angeguckt und so.
 32
 33 Dm: Und es geht ja darum also die
 34 denken eh alles Schuld also nur weil die so bekloppt sind,
 35 ich sag das mal jetzt so, eh denken die die Ausländer sind
 36 Schuld daran also. Deswegen wir warn wie er gesagt hat
 37 aufn Auftritt, wollten wieder en bißchen Knete machen auch
 38 so Spaß ham, war eh (..) leider im Osten da kamen auch so
 39 Gruppen ham (..) Ausländer raus und so gerufen, da sind wir
 40 natürlich schnell S-Bahn rein aber, wär das wär das Tier-
 41
 42 Am: (Lachen)
 43
 44 Ew: Aber in Pankow war okay
 45 wa Pankow
 46
 47 Dm: garten hier, letztens war ja hier so eh Ahrplatz gerade
 48 son Fall () also die meisten die schlimmsten sind ja
 49 so (..) die ha- die sehn genauso aus wie wir, aber (..) eh
 50 handeln al- irgendwie so rechts extrem rechts. (1) Naja
 51 und da kam es halt Ahrplatz zu ner Schlägerei. Der Typ
 52 meinte halt so Kanacken und so, dann sind wir hingegangen
 53 und ham gesagt was meinst Du damit, er kam sich immer noch
 54
 55 Am: (Lachen)
 56
 57 Ew: ()
 58
 59 Dm: cool vor, was wollt Ihr Ihr Drecksausländer und so, wir
 60 warn drei Leute, dann ham wir ihn bißchen verprügelt. (1)

Außerhalb ihres angestammten Sozialraums etikettieren die „Wildcats“ ihre Kontrahenten als „Nazis“ (28), fliehen aber schließlich. Im Tiergarten ist dann nicht eine Perspektivenreziprozität zwischen den Kontrahenten oder der Versuch einer kommunikativen Auseinandersetzung, sondern die Definition der Situation auf der Basis eines territorial definierten Prinzips der Gegenseitigkeit vorherrschend und Ursache für die Eskalation der Gewalt. *Dm* konkludiert den oben zitierten Diskurs, von *Bm* validiert: „wenn man jetzt tief im Osten reingeht, und da als Ausländer spaziert da hätten die dasselbe gemacht.“ (Ostler und Ausländerfeinde, 76–81).

Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen der Ausgrenzung und der Inkommunikabilität von Orientierungsdiskrepanzen bzw. des Fehlens von Perspektivenreziprozität entwickeln die

Jugendlichen der Gruppen „Ghettobrothers“ und „Wildcats“ biographische Entwürfe, die ich unter dem Oberbegriff „subkulturelle Orientierung“ zusammengefaßt habe.

Auf einer performativen Ebene zeigt sich diese subkulturelle Orientierung in der Suche nach Autonomie, die auch die Gruppendiskussion mit der Gruppe „Wildcats“ bestimmte. Bereits zu Anfang der Gruppendiskussion versuchen die Jugendlichen, den Diskursverlauf metakommunikativ zu initiieren und zu kontrollieren (Übergang Schule-Beruf, 1–10):

- | | | | |
|----|-----|--|-----------------------|
| 1 | Bm: | Worüber wolln wir jetzt reden, eh, | |
| 2 | | | |
| 3 | Y1: | | Ja unsere erste Frage |
| 4 | | ist immer, w- so was macht Ihr denn, geht Ihr in die | |
| 5 | | Schule oder macht Ihr (.) Lehre irgendwie, | |
| 6 | | | |
| 7 | Dm: | | Wir warn Schule. |
| 8 | | | |
| 9 | Cm: | | Ich mach |
| 10 | | Ausbildung als Dieb. | |

Neben diesem Versuch der Kontrolle über die Erhebungssituation, der sich durch den gesamten Diskursverlauf fortsetzt, suchen die Jugendlichen auch Autonomie auf dem Wege der Kontrolle über die an die Diskussionsleiter weitergegebenen Informationen. Wenn sich *Cm* als „Dieb“ (10) bezeichnet, grenzt er sich aber gleichzeitig auf ironische Art und Weise von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen ab und stigmatisiert sich selbst. Auf der einen Seite wird hier die Reaktion der Diskussionsleiter und damit auch deren Beziehungsdefinition getestet, andererseits aber verschaffen sich die Jugendlichen durch diese – häufig vorkommenden – Selbststigmatisierungen Handlungsfreiheit durch die karrierende Abgrenzung gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen. Zudem läßt der ironische Charakter der Äußerung die Diskussionsleiter über ihren Informationsgehalt im unklaren.

Auf einer inhaltlichen Ebene dokumentieren sich die Orientierungen der Jugendlichen erst im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion, dort, wo die Gruppe ihre kollektive und altersübergreifende Geschichte thematisiert. *Cm* elaboriert diese an seinem eigenen Werdegang (Tiergarten, 110–138):

- 110 Cm: |
 111 | Ich hab bis (.) so vierzehn Jahren nur geklaut, mit
 112 | fünfzehn hab ich dann angefangen also Hiphop war da Mode
 113 | da hab ich angefangen zu tanzen. Dann hab ich en bißchen
 114 | aufgehört zu klauen wurde immer weniger, dann hab ich (.)
 115 | bin ich richtig auskommen aufs eh tanzen konzentriert,
 116 |
 117 Bm: |
 118 | Und danach fing es an wieder richtig große Sachen zu
 119 | klauen.
 120 |
 121 Dm: | Echt, danach hat der nur Einbrüche in Baustellen
 122 | gemacht, Bohrmaschinen geklaut verkauft
 123 |
 124 Am: | (Lachen)
 125 |
 126 Cm: | (Lachen)
 127 |
 128 Am: | Wovon er gar
 129 | nix hatte Alter
 130 |
 131 Dm: | Und, (.) naja Fahrräder,
 132 |
 133 Bm: | ()
 134 |
 135 Cm: | Okay aber mit
 136 | wem hab ich das geklaut du Schwein.
 137 |
 138 Dm: | Mit Bm natürlich.

Durch die Verlagerung vom kriminalisierungsfähigen Handeln (dem Klauen) hin zum Tanzen können die Jugendlichen eine Tätigkeit außerhalb gesellschaftlicher Normen ausüben, ohne Sanktionen sozialer Kontrollinstanzen befürchten zu müssen. Gleichzeitig können sie ihren Alltag suspendieren und in eine „andere Dimension“ (Übergang Schule-Beruf, 287) eintauchen. Im Verlauf des Diskurses wird deutlich, daß diese Verlagerung innerhalb der subkulturellen Orientierung eine wenig gefestigte ist, die Jugendlichen stehlen und verkaufen nunmehr gemeinsam „richtig große Sachen“ (118). Die Gruppe befindet sich also noch in einer Phase der Erprobung von Enaktierungsmöglichkeiten ihrer subkulturellen Orientierung.

Bei der älteren Gruppe „Ghettobrothers“ hingegen dokumentiert sich eine – im Sinne der Jugendlichen – erfolgreich enaktierte subkulturelle Orientierung.

Sie bezeichnen sich als „Bürgersteigingenieur“ (Übergang Schule-Beruf, 110). Mit dieser, dem deutschen „Pflasterstein-gelehrten“ synonymen Metapher wird eine subkulturelle Tätigkeit auf der Straße bezeichnet, der gleichwohl gesellschaftliche Karrieremuster unterlegt werden. Diese subkulturelle Parallelstruktur zu gesellschaftlichen Karrieren treiben die Jugendlichen auf die Spitze, wo sie ihren Berufsbiographien in einer die Ambivalenz der subkulturellen Orientierung ausdrückenden ironischen Weise akademische Titel unterlegen (Übergang Schule-Beruf, 151-156):

- 151 Cm: L (Lachen) (Schlürfen)
 152 Er hat sogar schon seinen Doktor.
 153
 154 Dm: | Ich bin stolz drauf.
 155
 156 Bm: | (Lachen) Stolz. (1)

Aufgrund der geringen Chancen am Arbeitsmarkt, wegen derer man trotz Absolvierung einer Ausbildung schließlich in der „Gebäudereinigung“ (213) endet, entkoppeln die Jugendlichen gesellschaftlich institutionalisierte Berufsbiographie und ihre individuelle Kompetenz. *Am* und *Dm* konkludieren (Übergang Schule-Beruf, 222-225):

- 222 Dm: Darum will ich nicht das Ausbildung machen.(.)
 223
 224 Am: | Weil De zu
 225 gut bist. (1) Du kannst aber willst nicht. (Lachen)

Die subkulturelle Orientierung ist so in Form eines biographischen Entwurfs bereits fertig ausgearbeitet und enaktiert. Der eher spielerische Umgang mit Enaktierungsmöglichkeiten, wie er sich bei der Gruppe „Wildcats“ dokumentierte, ist zu einer metaphorischen Berufsbezeichnung gewandelt.

In der hier analysierten Erfahrungsschichtung der sozialen Beziehungen dokumentiert sich also ein hoher Grad an Ausgrenzung der Jugendlichen, die mit einem Fehlen von Perspektivenreziprozität und von kommunikativer Bewältigung

von Orientierungsdiskrepanzen in Zusammenhang steht.² Hierauf aufbauend entwickeln die Jugendlichen subkulturelle Orientierungen, mit denen sie sich außerhalb gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen positionieren und von diesen abgrenzen.

Mein Ansatz für eine Typik wird – neben dem in entwicklungstypischen Unterschieden begründeten minimalen Kontrast, der sich zwischen den Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ zeigt – erst durch den maximalen Kontrast mit den Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ vervollständigt. Durch diesen Vergleich erhalten die vorgeschlagenen Kategorien ihre Transparenz und Gültigkeit.³

Perspektivenreziprozität, kommunikative Bewältigung von Orientierungsdiskrepanzen und die Orientierung an Fortschritt und Selbständigkeit im Kontext sozialer Beziehungen: die Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“

Die Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ sehen in sozialen Beziehungen grundsätzlich die Möglichkeit zur Kommunikation unterschiedlicher Orientierungen. In solchen Beziehungen, in denen sie das Fehlen von Kommunikation beklagen, dokumentiert sich zumindest ein hohes Maß an Perspektivenübernahme, das auch als die Voraussetzung für die Möglichkeit von Kommunikation gelten kann. In folgendem Diskursabschnitt thematisiert die Gruppe „Brüder“ den Übergang von Schule zu Beruf und es zeigt sich – neben der Retrospektive auf die Enttäuschungsphase und der Verhaftung in der Negationsphase – eine Situation, in der Orientierungsdiskrepanzen für sie kommunikativ nicht bewältigbar waren (Übergang Schule-Beruf, 27–55):

- 27 Am: L Also ist totale Umstellung.
 28 Veränderung. Weil eh du kommst dann innen in ein harten
 29 Leben rein. Weil vorher Schule is ganz normal, kannst
 30 machen watt du willst und jederzeit zur Schule gehen aber
 31 da is et jetzt härter, kommst de nicht kriechste kein Geld
 32 oder watt weeiß ick, kommste paar Mal spät biste weg, so
 33 nach dem Motto is- härter. Früh aufstehn.
 34
 35 Cm: L Stimmt seit dem
 36 ick arbeite, weiß ick daß ick en Ausländer bin. Davor war
 37 mir das gar nicht bewußt (oder) die warn alle gleich für
 38 mich in der Schule, kein Problem, ich schwöre ihnen die
 39 nennen mich alle da Mustafa, die können nicht meinen
 40
 41 Bm: L Naja det
 42
 43 Cm: richtigen Namen aussprechen nennen mich alle Mustafa
 44
 45 Bm: L Du
 46 brauchst sowieso immer siebzehn Jahre bevor du irgendwatt
 47 kopierst (Lachen)
 48
 49 Cm: L Deswegen hab ich auch en Job du Idiot
 50 (Lachen) Ja das is voll scheiße die Leute nennen mich alle
 51 Mustafa und (.) die nennen nicht meinen richtigen Namen
 52 und- (.) denn ab und zu die (.) Ausländerwitze, kann ich
 53 gar nix sagen wenn ich da watt sage dann (.) scheiß ick
 54 mich ja selbst an. (1) () Ach (.) kannst vergessen.
 55 (4)

Ein Versuch, die diskriminierenden Witze der Berufsschulkollegen zu thematisieren und damit kommunikativ zu bewältigen, bedeutet für Cm: „dann scheiß ick mich ja selbst an.“ (53–54) Die Situation läßt für ihn also keine kommunikative Auseinandersetzung zu, genauso wie er die Leugnung seiner individuellen Identität durch die Etikettierung mit einem ethnischen Namen hinnehmen muß. Die ethnische Diskriminierung gewinnt hier für die Jugendlichen erst dadurch ihre Brisanz, daß sie „gar nix sagen“ (53) können.

Aber auch erfolgreiche Kommunikation kennzeichnet diese Erfahrungsschicht der Jugendlichen. In folgendem Diskursabschnitt der Gruppe „Flohmarkt“ dokumentiert sich das hohe Maß an Perspektivenübernahme gegenüber den Eltern, die schließlich einen kommunikativen Aushandlungsprozeß mit ihnen über das Verbot, das Jugendzentrum zu besuchen, ermöglicht (Ahrplatz, 91–104):

- 91 Am: L eh
 92 früher hat mein Vater mir nie erlaubt zu Haus der Jugend
 93 zu gehen, er war ich mein wir ham ja immer so (..) vor dem
 94 Haus der Jugend so gewohnt so so vor dem sagen wer, und er
 95
 96 Y1: L hm
 97
 98 Am: hat immer so gesehen was die früher da Ju-Jugendliche so
 99 so Drogen genommen haben, jetzt ham wer auch so gedacht
 100 daß es auch immer so is. Und dann hab ich mit meinen
 101 Eltern so geredet, und mein Vater war auch paar Mal da (..)
 102 hat gesehen ich meine daß da irgend jetzt okay is, sagt
 103 besser als so draußen. Sagt er okay kannst Du hingehen.
 104 (2)

Die Perspektivenübernahme seitens Am geht soweit, daß „wer auch so gedacht“ (100), er also gemeinsam mit den Eltern eine Kontinuität der Drogenszene vermutet hat. Auf der Basis der von Am gesuchten Kommunikation vollzieht sich dann eine Perspektivenreziprozität: Der Vater nimmt Einsicht in den jugendlichen Sozialraum.

Kommunikation und Perspektivenreziprozität sind auch die Basis dafür, daß die Jugendlichen ihre lange Erfahrungstrecke mit anderen Jugendlichen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Orientierungen nunmehr einer anderen Generationseinheit angehören, als gemeinsame Sozialisationsgeschichte eines Generationszusammenhangs interpretieren. Die Verschränkung des „Kumpel“-seins (67) mit unterschiedlichen „Interessen“ (73) ist Thema des folgenden Diskurses der „Brüder“ (Gruppen, 67-74):

- 67 Bm: L Obwohl wir alles Kumpels sind gibt es
 68 trotzdem zwischen (..) also unsre Denkweise is irgendwie
 69 ganz anders als wie von denen. Also (1) na wie soll ich
 70 det (..) das kann man auch nicht so leicht erklären ich
 71 meine (1)
 72
 73 Cm: L Die ham die ham andere Interessen weißt du wir
 74 ham andere Interessen.

Es ist gerade die Einsicht darin, daß die andere Gruppe im Sozialraum eine unterschiedliche „Denkweise“ (68) (Mannheim würde hier von „Verarbeitung des akkumulierten Kulturguts“

sprechen) verfolgt, in der sich die Perspektivenübernahme der Gruppe „Brüder“ dokumentiert. Die Solidarität im Generationenzusammenhang wird aktualisiert in Situationen der Bedrohung von außen, in denen die Mitglieder der Gruppe sich „auf die Seite von denen stellen“ (Gruppen, 155–156) würden. Cm konkludiert den Diskurs unter Betonung der Gemeinsamkeit der Sozialisationsgeschichte und der gruppenübergreifenden Verbundenheit (Gruppen, 169–171):

169 Cm: (3) Aber in allem und
170 ganzem wir sind alle Kumpels und sind seit Kind an hier
171 zusammen.

Die Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ entwickeln ihre biographischen Orientierungen insbesondere in der kommunikativen Auseinandersetzung mit und der Perspektivenübernahme gegenüber den Eltern. Die Gruppe „Flohmarkt“, die zwischen denjenigen, die „einfach liegen“ (Übergang Schule-Beruf, 52) lassen, und demjenigen, der „was aus seinem Leben machen will“ (50–51), differenziert, faßt ihre biographischen Entwürfe auf einer familialen, beruflichen und privatpartnerchaftlichen Ebene zusammen (Selbstverortung, 260–279):

260 Am: L Wenn ich verheiratet bin, sag ich so
261 bleib ich so zwei drei Jahre mit meinen Eltern mit meine
262 Frau, da bleib ich bei meinem Vater. Soll sein so daß mein
263 Frau meinem Vater dien- meinem Vater und meiner Mutter
264 dienen soll (.) weil mein Vater mich so (.) großgezogen
265 hat, mein Muva, mein Vater und meine Mutter mich so (.)
266 großgezogen haben, und soll auch meine Frau ihnen so
267 dienen. Und nach zirka (.) zwei drei Jahren, werden se auf
268 alle Fälle sagen zieht mal wo anders ein (1) ja, weiß auch
269 nich auch wenn ich so meine Lehre beendet habe werd ich
270 vielleicht so eine (.) La-Laden aufmachen so oder da wa
271 ich meine weiterarbeiten dann werd ich Filialleiter ()
272
273 Bm: |
274 eigenständig also ()
275
276 Am: | eigenständig. (1) Ich will nich immer
277 so dienen so bei dem M-Meister so ich meine (.) bei dem
278 Lehrmeister so ich meine (.) daß der mir so Befehl gibt.
279 Ich will mein eigener Chef sein. (15)

Die zentrale kollektive Orientierung, „eigenständig“ (274) zu werden, planen die Jugendlichen auf einer beruflichen und familialen Ebene zu enactieren. Durch eine Absolvierung gesellschaftlich institutionalisierter Ablaufmuster der Berufsausbildung und Karriere möchte *Am* sein „eigener Chef sein“ (279). Die Differenzierung zwischen der elterlichen und einer neu zu gründenden Familie soll auf dem Wege einer praktischen Reziprozität vollzogen werden, in der die zukünftige Ehefrau den Eltern als Gegenleistung dafür „dienen“ (267) soll, daß diese *Am* aufgezogen haben.

In der Gruppe „Brüder“ dokumentiert sich diese Orientierung an einer gesellschaftlichen Ablaufmustern entsprechenden Berufsbiographie und der reziproken Differenzierung von den Eltern weniger detailliert, da sie – noch in der Negationsphase verfangen – Orientierungen nur ansatzweise äußert. Die Gruppe entwickelt einen eigenen abstrakten biographischen Entwurf im Kontext der familialen Migrationsbiographie (Übergang Schule-Beruf, 560–562):

560 Bm: (2) Also unsre Eltern haben hier schon (.) sehr
 561 „viel erreicht wir müssen das irgendwie fortsetzen und und
 562 nicht an der gleichen Stelle stehenbleiben. (7)

Die Emergenz in der Kontinuität findet ihren Ausdruck in dem von den Jugendlichen an dieser Stelle zitierten türkischen Sprichwort: „versuch irgendetwas auf die Beine zu stellen und werde nicht so Esel wie dein Vater.“ (569–570) Ebenso wie die Gruppe „Flohmarkt“ orientiert sich die Gruppe „Brüder“, an die Familienbiographie anknüpfend, an einer Fortsetzung und Weiterführung des von den Eltern erreichten Zustandes. Dies impliziert eine Differenzierung von der elterlichen Biographie, was seinen ironischen Ausdruck darin findet, nicht so ein „Esel“ (570) wie der Vater werden zu wollen. Es dokumentiert sich also eine Orientierung an Fortschritt und Selbständigkeit im Kontext der Sozialbeziehungen.

Hier werden also zwei verschiedene Arten von konjunktiven Erfahrungsräumen deutlich. In dem einen werden soziale Beziehungen zu den Eltern, anderen peer groups und der Gesellschaft im allgemeinen als ausgrenzend erfahren und in diesen keine Möglichkeit zur kommunikativen Bewältigung von Unterschieden der Orientierung gesehen sowie keine Perspektivenreziprozität erfahren. In diesem Erfahrungsraum zeigt sich eine subkulturelle Orientierung, innerhalb derer die Jugendlichen sich von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen abgrenzen, sie ironisch und auf dem Wege der Selbststigmatisierung karrikieren und eine (berufs-) biographische Autonomie von institutionellen Ablaufmustern suchen.

In der anderen Art von konjunktiven Erfahrungsraum hingegen wird in den Sozialbeziehungen eine prinzipielle Möglichkeit der kommunikativen Auseinandersetzung gesehen und die Jugendlichen verbindet mit ihren Eltern, Freunden und anderen eine Perspektivenreziprozität. Hier dokumentiert sich eine Orientierung an Selbständigkeit und Fortschritt im Kontext von Sozialbeziehungen, die auf berufsbiographischer, familialer und privatpartnerschaftlicher Ebene geplant wird.

Anmerkungen

¹ dt.: Bezirks- / DorfvorsteherIn

² Es kann hier nicht geklärt werden, ob dieses Fehlen von Perspektivenreziprozität und kommunikativer Bewältigung von Orientierungsdiskrepanzen auf einem Mangel an Kompetenz beruht, oder, wie Bohnsack et.al. (1995) es für Gruppen von Hooligans festgestellt haben, auf einem mangelnden Vertrauen in die Perspektivenreziprozität, begründet auf entsprechenden Erfahrungen in der Sozialisationsgeschichte.

³ Innerhalb einer Typik, die weiter als mein Ansatz auszuarbeiten wäre, ließen sich die Gruppen „Ghettobrothers“ und „Wildcats“ auf der einen, und die Gruppen „Flohmarkt“ und „Brüder“ auf der anderen Seite je als eine „Einheit“ eines gemeinsamen „Zusammenhangs“ im Sinne der Mannheimschen Differenzierung begreifen. Da ich in meiner Typik nicht systematisch zwischen migrationsspezifischen und generationsspezifischen sozialen Beziehungen, die von den Jugendlichen erfahren werden, unterschieden habe, müßte ein solcher Zusammenhang als solcher der Migrationsgeneration bezeichnet werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Erfahrungsräume der jungen Migranten türkischer Herkunft sind, neben Erfahrungen im Zusammenhang sozialer Beziehungen, durch weitere spezifische Aspekte charakterisiert: die intergenerationelle Beziehung, die Einbindung in den ortsgesellschaftlichen Sozialraum und Ausgrenzungserfahrungen durch ethnische Diskriminierung.

Die intergenerationellen Beziehungen und damit die Orientierungsdiskrepanzen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern finden höchst unterschiedlichen Eingang in die Diskurse der untersuchten Gruppen. Gerade diejenigen Jugendlichen, die die Orientierungen ihrer Eltern nur als ihnen heteronome Anforderungsstruktur und damit als Kontrolle erfahren, grenzen sich von den Eltern ab und werden im Zuge der Abgrenzung in kriminalisierungsfähige situative Aktionismen verwickelt (wie z. B. Schlägereien und Diebstähle). Wenn also Eltern von jungen MigrantInnen als „informelle Kontrollsubsysteme“ (Mansel 1988, 123) wirken, verhindern sie kriminalisierungsfähiges Verhalten gerade nicht. Dort, wo die Eltern erfolgreich ihre Kinder von solchem Verhalten fernhalten, geschieht dies auf dem Wege einer intergenerationellen Perspektivenreziprozität und kommunikativen Auseinandersetzung, in der – getragen von einer Achtung gegenüber den Eltern – auch deren Orientierungen zur Disposition stehen. Damit bestätigt sich die Annahme von Mansel nicht, der die Kontrollfunktion der Eltern gerade dadurch ermöglicht sieht, daß die Verhaltenserwartungen der Eltern „von den jungen Türken aufgrund der strengen hierarchisierten innerfamilialen Rollenverteilung, der dominanten Position des Vaters als Familienvorstand ..., der elterlichen Weisungsbefugnis und deren Lebenserfahrung zumeist akzeptiert und als legitim empfunden“ (ebd., 125f) werden. Vielmehr dokumentiert sich in den Diskursen der Jugendlichen, daß es anstelle einer Akzeptanz es zu einem kommunikativen Aushandeln der elterlichen Normen oder eben zu einer Abgrenzung von den Eltern, die in

diesem Fall als „Kripo“ erscheinen, kommt. Ein reines Nebeneinander von sich widersprechenden Normen, wie es Bielefeld et.al. (1982, 48) mit dem Begriff des „kognitiven Selbstbetrugs“ ausdrücken wollten, zeigt sich in keiner der untersuchten peer groups.

Die Diskurse aller untersuchten Gruppen junger türkischer Migranten dominiert die Selbstverortung im Sozialraum Tiergarten bzw. den jeweiligen Straßenzügen (wie beispielsweise dem Ahrplatz).¹ Dieser Orientierungsunterschiede übergreifende Rahmen der sozialräumlichen Einbettung läßt sich in dieser Weise bei deutschen Lehrlingen in Berlin (vgl. Bohnsack et. al. 1995) nicht finden. Hier sind es nur die „Stinos“, d.h. die im Ost-Jargon als „stinknormal“ bezeichneten Jugendlichen, bei denen sich eine tendenziell hohe Identifikation mit dem ortsgesellschaftlichen Milieu abzeichnet. Parallelen lassen sich hingegen zur Milieueingebundenheit der Dorfjugendlichen ziehen, die Bohnsack (1989) untersucht hat. Die auf den Tiergarten bezogene sozialräumliche Einbindung der Jugendlichen, die beispielsweise die Berliner Ostbezirke als eine Art „Feindesland“ und Kreuzberg als „Türkei“ ansehen, weist auch auf den problematischen Charakter solcher Studien hin, denen eine differenzhypothetische oder assimilatorische Heuristik zugrundeliegt. In den Diskursen der Jugendlichen dokumentiert sich keine Nähe zu Herkunftsland und -kultur (Differenz) bzw. zu der Aufnahmegesellschaft (Assimilation) im allgemeinen. Primär verorten sich die Jugendlichen vielmehr im Ort ihrer kollektiven Erfahrungen, dem Stadtviertel.² In diesem konjunktiven Erfahrungsraum entsteht eine Kultur, die sich nicht mit einer Begrifflichkeit beschreiben läßt, die auf den nationalen Differenzierungen „deutsch“ bzw. „türkisch“ beruht.³

Die Jugendlichen berichten in ihren Diskursen über Ausgrenzungen, die sie als ethnisch definieren. Obwohl es z. T. nicht genau bestimmbar ist, ob diese Berichte erfahrungsgebunden sind, so läßt sich dennoch folgendes Fazit ziehen: Für diejeni-

gen Gruppen („Flohmarkt“ und „Brüder“), die ihre sozialen Beziehungen überwiegend als Gelegenheit zu kommunikativer Auseinandersetzung und unter dem Vorzeichen von Perspektivenreziprozität interpretieren, werden ethnische Diskriminierungen erst dort zur Ausgrenzungserfahrung, wo die Diskriminierenden inauthentisch auftreten. Solche nämlich, die ihre ethnischen Diskriminierungen hinter freundlichen Bekundungen, vorgeschobenen Kriterien oder Paragraphen verstecken, entziehen sich einer kommunikativen Auseinandersetzung. Beispielsweise werden Absagen bei der Arbeitssuche von potentiellen Arbeitgebern nicht mit der nationalen Zugehörigkeit der Jugendlichen, sondern mit anderen nicht erfüllten Kriterien wie dem Alter etc. begründet. Die Jugendlichen nehmen aber eine ethnische Diskriminierung wahr.

In solchen durch Inauthentizität gekennzeichneten Situationen laufen die jungen Migranten auch Gefahr, das Verhalten ihres Gegenübers fehlzuinterpretieren. Gerade in Zeiten hoher – medialer – Aufmerksamkeit für Rassismus können leicht stereotype Interpretationsmuster derartig ambivalenter Situationen entstehen. Und sind diese erst einmal als rassistisch erkannt worden – ob angemessen oder nicht –, ist eine Erfahrung gemacht, die den Handlungsspielraum der Migrantenjugendlichen erheblich einschränkt.

Diese Feinheiten jugendlicher Erfahrungen verweisen auf den problematischen Charakter eines „politisch korrekten“ Diskurses, der sich nur auf Äußerungen und Verhalten bezieht. „Anti-Rassismus“ sollte vielmehr als eine Haltung und Orientierung bzw. eine „habitualisierte Selbstverständlichkeit“ (Leggewie 1990, 153) konzipiert werden. Für interethnische Begegnungen sind Offenheit und Aufrichtigkeit und damit die „öffentliche Verhandlung von Streitfragen“ (ebd.) notwendig.

In den Diskursen der Gruppen mit subkultureller Orientierung stellt sich ethnische Diskriminierung andererseits mehr als ein Faktor im Eskalationsprozeß von Gewalt dar. Hier ist es die gegenseitige Stereotypisierung, die zu einer körperlichen Auseinandersetzung führt.

Angesichts der hier aufgezeigten höchst unterschiedlichen Interpretationen von Diskriminierung darf eine Pädagogik, die sich den Anti-Rassismus zum Programm macht, sich nicht nur auf einen theoretischen Rassismusbegriff berufen, wie es Mul-lard (1991) tut. Vielmehr muß von den Erfahrungen der Betroffenen und dem Stellenwert, den Rassismus in ihnen erhält, ausgegangen werden (vgl. zur antirassistischen Pädagogik im Überblick: Auernheimer 1990a, 194ff.).⁴

Damit ist ein Aspekt der pädagogischen Relevanz dieses Buches bereits konkretisiert worden. Soziologische Analyse von Handlungspraxis im allgemeinen und von Sozialisation im besonderen hat generell eine Relevanz für die Erziehungswissenschaft. Gerade auch die interkulturell ambitionierte Pädagogik (vgl. für neuere Überblicke: Reich 1994; Hoff 1995) bedarf dieser sozialwissenschaftlichen Fundierung, wie Wittpoth betont. Erst die theoretische und, so möchte ich hinzufügen, die empirische Analyse sozialisatorischer und kultureller „Rahmungen“ (Wittpoth 1994 126) kann pädagogische Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Praxis deutlich machen.

Damit möchte ich mich aus methodologischer Sicht der Frage nach den pädagogischen Implikationen dieser Studie und denen der rekonstruktiven Sozialforschung im allgemeinen zuwenden. Wie bereits in der Einleitung formuliert, setzt das Verstehen des Fremden einen kommunikativen Erkundungsprozeß voraus, der von einer prinzipiellen Fremdheitsannahme ausgeht. Dieser Erkundungsprozeß kann – pädagogisch gewandt – sowohl als ein Lernprozeß als auch als ein Prozeß erziehungssoziologischer Erkenntnis beschrieben werden.

Fritz Schütze (1992; 1994) hat darauf hingewiesen, daß die Methoden der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung nicht nur dazu geeignet sind, Ergebnisse über in das pädagogische Geschehen involvierte Personengruppen zu sichern, sondern daß diese Methoden auch – in abgekürzter Form – als Arbeitsmethoden der Sozialarbeit genutzt werden können. Schütze schlägt vor, innerhalb einer „ethnographi-

schen Sichtweise“ (1994, 189), die eben vom Prinzip der Fremdheit ausgeht, die Verfahrensweisen der rekonstruktiven Sozialforschung durch „das kontextualisierte Gestaltsehen auf der Grundlage sequenziell und kontrastiv analysierter Schlüsselsymbole“ (ebd., 192) abzukürzen.

Schütze hat dies für die dokumentarische Methode der Interpretation ausführlich beschrieben. Um hier ein Beispiel aus dem Sample meiner eigenen Untersuchung zu geben, möchte ich kurz auf die Gewaltproblematik eingehen. Auf einer Ebene, die dem Mannheimschen „Objektsinn“ (vgl. Kap. 3, Anm. 9) verhaftet bleibt, lassen sich die Verhaltensweisen der Gruppen „Wildcats“ und „Ghettobrothers“ als kriminalisierungsfähig und gewalttätig sehen. Eine mögliche Handlungsoption für die Sozialarbeit würden hier restriktive Maßnahmen bilden, z. B. die Aufstellung einer Hausordnung für das Jugendzentrum, wie sie auch in manchen Jugendzentren an exponierter Stelle zu finden ist. Untersucht man aber, was das kriminalisierungsfähige Verhalten über die Mitglieder der Gruppen dokumentiert (was einer Sozialforscherin, die keinerlei Handlungsdruck und Zeitmangel unterliegt, natürlich viel leichter fällt als einem gestreßten Sozialarbeiter), zeigt sich, daß kriminalisierungsfähiges Handeln nur ein Element innerhalb des Rahmens der Gruppe darstellt. Die Gruppe ist daran orientiert, sich von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen abzugrenzen und hat subkulturelle Biographieentwürfe entwickelt. Gleichzeitig hat sie massive Ausgrenzung gerade durch solche Personen erfahren, die sie zu kontrollieren versuchten. Es wird schon deutlich: Eine Hausordnung würde solche Ausgrenzungserfahrungen mit Instanzen sozialer Kontrolle nur perpetuieren.

Gerade in den Jugendzentren, in denen türkische Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen beschäftigt waren, konnten wir beobachten, daß den Jugendlichen sehr weitgesteckte Handlungsfreiräume gewährt wurden, ohne daß dadurch die Autorität der SozialarbeiterInnen in Frage gestellt worden wäre. In solchen Jugendzentren ließen sich gerade auch kriminalisierte

Jugendliche antreffen. Sicherlich ist es auch eine gute Idee, die subkulturellen Orientierungen der Jugendlichen nicht zu bekämpfen, sondern aufzunehmen und mit neuen Enaktierungsmöglichkeiten wie dem Tanzen zu versehen, wie es bei der Gruppe „Wildcats“ geschehen ist.

Aber bis hierhin ist die rekonstruktive Sozialforschung nur für die Methode der sozialen Diagnose des Klientels der Sozialarbeit fruchtbar gemacht worden und insofern auf eine erziehungssoziologische Dimension beschränkt gebheben. Soll Erziehungswissenschaft aber eine „Wissenschaft von der und für die Erziehung“ (Benner 1991, 176) sein, wie es in dieser Disziplin Konsens zu sein scheint, ist auch danach zu fragen, welche Relevanz die rekonstruktive Sozialforschung – neben dem pädagogischen Erkennen – für das pädagogische Handeln hat. Es geht mir nun also darum, das methodisch kontrollierte Fremdverstehen, die Essenz qualitativer Sozialforschung, als Lernprozeß zu begreifen.⁵ Damit möchte ich nicht den theoretischen und methodischen Apparat, der hinter der Sozialforschung steckt, zum Maßstab für Lernprozesse machen. Nein, es kann auch hier nur darum gehen, die ethnographische Vorgehensweise pädagogisch sinnvoll – d. h. für die Lernenden bewältigbar – abzukürzen. Dies könnte einen Weg zeigen, auf dem „Fremdheit als produktive Verunsicherung“ (Wittpoth 1994, 122) pädagogisch gestaltbar ist. Die rekonstruktive Sozialforschung, die keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Forschendem und Erforschtem hinsichtlich deren Erkenntnismöglichkeiten macht, ließe sich auf diese Weise in pädagogisches Erkennen wie Handeln umsetzen.

Als Ansatzpunkt einer Auseinandersetzung mit der Interkulturellen und der Antirassistischen Pädagogik läßt sich aus der Perspektive meiner Untersuchung folgendes festhalten: In der Typik von Gruppen junger türkischer Migranten, wie in Kapitel 5 entfaltet, habe ich die unterschiedlichen Verarbeitungsformen innerhalb eines Generations- und Migrationszusammenhangs aufgezeigt. Hier stehen Erfahrungen der Kommunikabilität von Orientierungsdiskrepanzen und der Reziprozi-

tät sowie die Orientierung an Fortschritt/Kontinuität und Selbständigkeit im Kontext sozialer Beziehungen den Ausgrenzungserfahrungen und einer subkulturellen Orientierung gegenüber. Dabei ist diese in der Typik vorgeschlagene Unterscheidung nicht auf eine Kulturdifferenz zu reduzieren, wie es etwa eine kulturellrelativistische Konzeption von interkultureller Pädagogik machen würde. Aber auch eine strukturelle Bedingtheit läßt sich nicht als zentrales Kriterium der Typik ausmachen, was der Konzeption der antirassistischen Pädagogik widerspricht. Erklärungen des Migrationsprozesses, die entweder nur auf eine Kultur- oder nur auf eine Strukturdifferenz rekurren, hat auch Auernheimer (1994) kritisiert. Auernheimer bleibt allerdings selbst ein wenig der Dichotomisierung von Kultur und Struktur verbunden, wenn er fordert, „ein Modell zu entwerfen, das weder die strukturelle noch die kulturelle Seite vernachlässigt.“ (ebd., 40)

Angemessener erscheint es für Pädagogik und Sozialforschung, an den kollektiven Erfahrungen der Betroffenen, d. h. den konjunktiven Erfahrungsräumen der Eingewanderten und Eingesessenen, anzusetzen. Es sind die kollektiven Orientierungen und Erfahrungen im Kontext von Generation und Migration, die die Sozialisation der in diesem Buch untersuchten jungen türkischen Migranten prägen und innerhalb derer „kulturelle“ und „strukturelle“ Komponenten in ihrer Verwobenheit miteinander aufweisbar sind.

Anmerkungen

- ¹ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Park, der außerdem eine Differenz zu den älteren Generationen der EinwanderInnen macht (1967, 112): „For however much the older generation, who live closer to the ground than we do, are irresistibly attached to the localities in which they live. Their associates are the persons who live next to them. In a great city, children are the real neighbors; their habitat is the local community; ...“, Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit dieser jugendlichen Verbundenheit mit dem Wohnquartier siehe Nohl 1995.

- ² Hildenbrand und Lanfranchi (1996, 8) zitieren hierzu eine Beobachtung von Tobler Müller (1995), nach der türkische Kinder in Luzern auf die Frage, ob sie sich als Türken oder Schweizer fühlten, entgegneten: „Wir sind Luzerner!“ Hildebrand und Lanfranchi interpretieren dies folgendermaßen: „Interessant ist diese Beobachtung deshalb, weil die türkischen Kinder gegen abstrakte Kategorien der nationalen Zugehörigkeit solche eines lokalen Partikularismus setzen, der täglich erlebbar ist und die Zugehörigkeit zu einem Gemeinwesen vermittelt.“ (ebd.) Hier ist allerdings zu beachten, daß in diesem Beispiel der intentionale Ausdruckssinn zutage kommt, der dann auch von den Autoren in Form einer Ideologie des „Partikularismus“ ausgedeutet wurde. Die Jugendlichen aus dem Tiergarten würden demgegenüber ihre soziale Einbindung in den Stadtteil nicht derart explizieren. Vielmehr läßt sich diese erst in dokumentarischer Interpretation herausarbeiten. Sie bezieht sich auf die hinter Meinungsäußerungen hegenden Orientierungen der Jugendlichen.
- ³ Wie in Kapitel 2 erwähnt, weist auch Heckmann (1992) auf die Existenz einer solchen Migrantenkultur hin. In sein Konzept der „Einwandererkolonie“ findet diese aber mehr auf einer organisatorisch-ökonomischen Ebene Einlaß.
- ⁴ Auf diesem Gebiet gibt es noch viel Forschungsbedarf, da, wie auch Aurnheimer (1990b, 230) feststellt, die Forschungslage hinsichtlich der „Formen des Rassismus, mit denen sie (die türkischen Jugendlichen; AMN) konfrontiert sind“, noch recht „dürftig“ ist.
- ⁵ Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen kann auch für die Selbstinterpretation nutzbar gemacht werden. Mannheim berichtet von einem Spezialfall dokumentarischer Interpretation, der der Selbsterkenntnis dient: „Es ist zugleich etwas Eigentümliches, daß wir unter Umständen in dieser Art der Interpretation auch *uns selbst* gegenüberstehen können. Die intentionale Ausdrucksinterpretation unserer eigenen Objektivationen bildet für uns kein Problem. Was wir durch einen Ausdruckssinn bekunden wollten, das war uns im Vollzug in Selbstgegenwart originär gegeben, wir können es uns (sofern wir es nicht vergessen haben) stets vergegenwärtigen. Was aber eine unserer Handlungen dokumentarisch bedeutet, das kann uns geradeso zum Problem werden, als stünde uns in unseren Objektivationen ein Fremder gegenüber. Kaum heben sich irgendwo die Ausdrucks- und die Dokumentinterpretation so scharf voneinander ab wie in diesem Grenzfalle der ›Selbsterkenntnis‹.“ (1964a, 109).

7. Rekonstruktion der empirischen Verfahrensweise

Diente das Kapitel 3 der metatheoretischen und methodologischen Reflexion der Forschungspraxis, so möchte ich nun mein empirisches Vorgehen rekonstruieren. Es geht also darum, die Schritte der empirischen Forschung nachzuvollziehen. Dies kann immer nur aus der Retrospektive geschehen. So zeigt sich hier eine Parallelität zwischen der Rekonstruktion der Handlungspraxis der Jugendlichen, d.h. ihrer Orientierungen und Erfahrungen, die ich in den vorangegangenen Kapiteln geleistet habe, und der Rekonstruktion meiner eigenen Handlungspraxis in der empirischen Forschung. Die Rekonstruktion der Forschungspraxis dient letztendlich der Kontrolle der wissenschaftlichen Rekonstruktionen der Erfahrungen der Jugendlichen (vgl. hierzu: Bohnsack 1991,22ff).

Eine umfassende Rekonstruktion der Forschungspraxis ist hier nicht möglich. Ich gehe in diesem Kapitel auf zwei Aspekte meines empirischen Vorgehens näher ein. Zunächst möchte ich mir einige Gedanken zu meiner eigenen Standortgebundenheit machen, also versuchen, meine Perspektive gegenüber der Thematik in einer subjektiven Art und Weise zu reflektieren. In einem zweiten Abschnitt werde ich die Interpretationsschritte, die ich bei der Analyse der Gruppendiskussionen getan habe, exemplarisch darstellen.

7.1 Gedanken zum Standort des Interpretieren

Seit langem lerne ich türkische Kultur und Gesellschaft kennen und habe mir doch nie ein abgeschlossenes „Bild“ von den Türken machen können. Beispielsweise unterstellte ich als Kind „den Türken“ eine vollkommene Andersartigkeit, sie waren für mich in einer von einer fremden Religion und Kultur determinierten Welt gefangen. Als ich eine türkische Familie kennenlernte, fiel mir auf, wie sehr die Familienhierarchie durch islamische Vorschriften und die Autorität des Mannes

bestimmt war. Dieses erste Erfahrungswissen widersprach aber dem, was ich von einer zweiten türkischen Familie erfuhr. Hier dominierte eine alleinerziehende Mutter den Haushalt.

Dennoch ist die Beschäftigung mit Gruppen junger türkischer Migranten eine eher neue und zufällige. Im Wintersemester 1992 besuchte ich das von Ralf Bohnsack geleitete Projektseminar zu Ausgrenzungserfahrungen von Jugendlichen in Gruppen, das mir insbesondere wegen seines Bezugs zu den „rechten“ Jugendlichen interessant erschien. Angesprochen auf meine Türkischkenntnisse, wurde ich aber gleich in die Praxis, d. h. in eine Gruppendiskussion mit türkischen Jugendlichen, „geworfen“, die ich dann auch auswerte- te. Mit der zunehmenden Integration in das DFG-Forschungsprojekt zu „milieu- und entwicklungstypischen Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen in Gruppen Jugendlicher“ entwickelte sich mein Wunsch, meine diesem Buch zugrundeliegende Magisterarbeit über türkische Jugendliche zu schreiben. Dabei war neben der Thematik auch die Einbindung in die Forschungsgruppe entscheidend. Ein genaues Thema stand damit allerdings noch nicht fest, sodaß ich eben das Thema zum Gegenstand meiner Arbeit machen konnte, das im Mittelpunkt der Gruppendiskussionen stand, d. h. das Thema, das von den Jugendlichen mit der größten Selbstläufigkeit sowie interaktiven und metaphorischen Dichte verhandelt wurde.

Zunächst, in den Jahren 1992 und 1993 mit ihren Übergriffen auf Migranten und Migrantinnen, sah es so aus, als sei das die Gruppendiskussionen bestimmende Thema der Rassismus. Dies sollte sich aber nicht bestätigen. Die Jugendlichen, die wir in der zweiten Feldforschungsphase 1994/1995, nach einem einjährigen Auslandsaufenthalt meinerseits, kennenlernen, fokussierten überwiegend Themen wie die Beziehung zu ihren Eltern, Arbeitserfahrungen und Auseinandersetzungen mit anderen peer groups. So habe ich das Forschungsthema allmählich auf die Erfahrungsmodi sozialer Beziehungen ein-

gekreist, ohne aber den Gesamtzusammenhang der Fälle aus den Augen zu verlieren.

Meine Interpretationen der insgesamt 18 Passagen aus 4 Gruppendiskussionen habe ich z. T. den Mitgliedern der Forschungsgruppe und auch den Teilnehmern und Teilnehmerinnen an einem im Wintersemester 1994/1995 stattfindenden Projektseminar vorgelegt. Die Diskussionen meiner Interpretationen beherrschte bisweilen eine heuristische Differenzierung zwischen solchen Gruppen, die traditionell und an ihre Familie gebunden seien, und denjenigen, die sich von ihrer Familie abgrenzten und modern seien. Aufgrund meiner in Kapitel 6 geschilderten Erfahrungen erschien mir die Reduktion dieser sich andeutenden Typik auf Begriffe wie „modern“ und „traditionell“ gerade im heiß diskutierten Bereich der Migration als eine stark etikettierende und somit unangemessene Reduktion der Komplexität der jugendlichen Erfahrungen und Orientierungen (ebenso wie die Kennzeichnung als „türkisch“ bisweilen die Gefahr in sich birgt, eine Andersartigkeit auf nationaler Basis zu stereotypisieren).

Mein – sehr subjektives – Unbehagen gegenüber der Differenzierung zwischen „modern“ und „traditionell“ führte dazu, daß ich diese Begrifflichkeit ganz vermieden habe. Sicherlich würden sich aber einzelne Orientierungen der untersuchten peer groups mit solchen Begriffen beschreiben lassen, wobei genau untersucht werden müßte, ob hier mit „modern“ nicht eher westlich/deutsch und mit „traditionell“ eher östlich/türkisch gemeint ist. Und dann stellt sich die Frage, was denn als echt deutsch oder echt türkisch zu deklarieren ist.

Aber auch die Unterscheidung „Migrantin“ und „Eingesessene“ erscheint mir nicht sehr angemessen. Dokumentiert sich doch in allen Gruppen eine so intensive Einbindung in den Sozialraum Tiergarten, also eine feste soziale Verortung, wie ich sie als „Eingesessener“ in meinem Leben mit zehn Umzügen in 28 Lebensjahren nicht erfahren habe. Aus dieser Verwirrung der Bezeichnungen heraus habe ich es in diesem Buch

vermieden, einer eindeutigen Sprachregelung zu folgen. So nenne ich die „Objekte“ meiner Analyse „Jugendliche“, „junge Türken“, „türkische Jugendliche“, „junge Migranten“ oder auch „türkischstämmige Jugendliche“. Keine Bezeichnung ist vollkommen angemessen.

Nach Abschluß der Forschungsarbeit bleibt das Gefühl zurück, die Jugendlichen in ihrer Vielfalt und Lebensweise, wie ich sie in den Gruppendiskussionen und unzähligen Besuchen an ihren Aufenthaltsorten kennengelernt habe, nicht ausreichend berücksichtigen zu können. Daß den Jugendlichen meine Interpretationen ihrer Erfahrungen und Orientierungen überdies fremd sein werden, ergibt sich dabei bereits aus dem Ziel meiner Analyse. Letztendlich ist die Interpretation dessen, was sich in den Diskursen und der Lebenspraxis der Jugendlichen eben über diese dokumentiert, den Betroffenen selbst nur in Ausnahmefällen zugänglich und zudem abhängig von der Seinsverbundenheit bzw. dem Standort des Interpretenden.

7.2 Beispiel für die Interpretation einer Textpassage

Die Interpretation einer Gruppendiskussion vollzieht sich in fünf Schritten: Im thematischen Verlauf werden die von der Gruppe bearbeiteten Themen gemäß dem Diskursverlauf, also ihrer zeitlichen Abfolge, aufgelistet. Mittels dieses Überblicks wird eine Auswahl der zu transkribierenden Passagen getroffen. In meiner Arbeit habe ich v. a. die Passagen über den Übergang von der Schule zum Beruf, die Beziehung zu den Eltern, Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft und mit anderen peer groups in die Analyse einbezogen und transkribiert. Die Transkripte wurden schließlich einer formulierenden Interpretation unterzogen, danach einer reflektierenden Interpretation. Auf der Basis dieser beiden Kernabschnitte der Interpretation, auf die ich unten näher eingehen möchte, wird dann der gesamte Fall beschrieben, wie ich es – vergleichend – im Kapitel 4 getan habe. Auf den letzten Schritt

der Interpretation, die Typengenerierung, bin ich bereits im 3. Kapitel eingegangen (zu den hier nicht beschriebenen Interpretationsschritten – thematischer Verlauf, Fallbeschreibung und Typengenerierung – siehe ausführlicher: Bohnsack 1989, 343).

Anhand einer Textpassage aus der Diskussion, die wir mit der Gruppe „Flohmarkt“ veranstaltet haben, möchte ich hier die formulierende und die reflektierende Interpretation beispielhaft darstellen. Zunächst ein Teil der Passage zum Thema des Übergangs von der Schule zum Beruf:

- 1 Y1: Gut eh ja (.) und so, die Frage die wir eigentlich allen
 2 Gruppen stellen is eh (.) wie (.) war das so für Euch als
 3 Ihr (.) von der Schule kamt und angefangen habt zu
 4 arbeiten so dieser Übergang, eh ja was habt Ihr da für so
 5 so Erfahr-ungen gemacht, (2)
 6
 7 Am: | können Se den son bißchen deutlicher
 8 machen als wie dit
 9
 10 Bm: | lan¹
 11
 12 Y1: | no-noch en bißchen deutlicher,
 13 | ditte () | ja
 14 Am: |
 15
 16
 17 Y1: |
 18 | ja eh also Ihr ward ja in der Schule (.) lange Zeit und
 19
 20 Am: | ja
 21
 22 Y1: ich denke in der Schule wars irgendwie, also ich weißes
 23 nich (.) wie das so für Euch war, sicherlich anders
 24 organisiert als es jetzt eh in der Arbeit. Also zum
 25 Beispiel acht Stunden arbeiten oder sonst irgendwas so.
 26 Solche Sachen wie war das einfach dieser dieser Wechsel
 27 oder dieser (1) von der Schule zur zur zur Arbeit, (1)
 28
 29 Am: |
 30 naja is so (.) is ich mein in der Schule (.) ham wer so
 31 (.) nich so richtig aufgepaßt aber wir wir müssen da (.)
 32 jetzt is so ich mein wenn man in der Arbeit nicht so
 33 aufpassen würden in der (.) Ausbildungsstel-le (.) da is
 34 ja so ich meine, daß man (.) uns sofort schnell
 35 rausschmeißen kann. Es wär sehr genug Leute die
 36 Ausbildungsplätze suchen oder (.) Arbeit suchen es gibt

- 37
38 Y1: hm
39
40 Am: () genug Leute. Und (Mikrofon wird verstellt) und in
41 der Schule is ja daß man so zehn Jahre Sch-Schule gehen
42 muß und wenn man nicht geht ist jaa so (.) verpflichtet
43 von der Polizei oder von der Staat (.) zu kommen zur
44 Schule ich meine von-n mit dem Polizei ich meine wenn man
45 nicht kommt ihn auch so unbedingt zur Schule bringen muß.
46 Und aber in der Arbeit oder in der Ausbildungsstelle is ja
47 nicht so. Daß man einfach in der Ausbildungsstelle (.) ihn
48 überlassen is ob er kommen will oder er er bleiben will.
49
50 Y1: hm
51
52 Am: Wenn er was aus seinem Leben machen will, dann macht er
53 jetzt oder (.) dann läßt er einfach liegen.(1)
54
55 Bm: Also bei
56 mir wars so daß (.) zum Beispiel der Übergang also sehr
57 schwer und Bewerbungen und mit den ganzen Bewerbungen und
58 so. Und die Lehrerin hat sich darum gekümmert also unsere
59
60 Y1: hmhm
61
62 Bm: Lehrerin war (.) zum Beispiel so (.) also (.) sie meinte
63 (.) na macht schreibt irgendwelche Bewerbungen und so also
64 am Anfang hat sie uns en paar Adressen gegeben,
65 irgendwelchen Elektrikern Elektroinstallateuren und so da
66 meint sie schreibt einfach Bewerbungen also jetzt nicht
67 (.) hat sich nicht darum gekümmert also (1) und ich hab
68 sehr viele Bewerbungen geschrieben auch sehr viele Absagen
69 und so weiter gekriegt, also der Übergang war für mich
70 sehr schwer.
71
72 Y1: hm (2)
73
74 Am: konuşmuyor²
75
76 Bm: ich weiß nich
77
78 Cm: () sen
79 konuş³
80
81 Dm: () (1)
82
83 Em: pah (.) ne konuşacağız ya konuşsunlar⁴
84
85 bm:
86 die Enttäuschung war auch sehr groß also mit ganz vielen
87 Absagen und so weiter.
88
89 Y1: hm (1)
90
91 Am: und es gibt auch sehr
92 viele so Firmen, ich hatte auch (.) bei dem Gelben Seiten
93 Adresse gefunden ich hab auch immer angerufen, und die ham
94 mir immer so paar eh Fragen gestellt. Mit was für ner
95 Nationalität wir kommen ob wir Türken sind oder (.) ob
96

- 97 Y1: hm
 98
 99 Am: wir Deutsche u-und ich habe immer eh gefragt was das für
 100 ein Unterschied ist. Wolln Sie eine so Nationalitätensmensch
 101 haben oder wollen Sie eine so (.) ne richtige Arbeiter
 102 haben, und die ham immer so gestellt nein wir wollen immer
 103
 104 Y1: hmhm
 105
 106 Am: gerne, dann haben die so von der () en Telefon (.) und
 107 ich war natürlich so (.) na wie soll ich sagen ich war so
 108 (.) sauer na daß wir nur von der Türkei kommen und daß sie
 109 nur so (.) mit uns so mit wie zweite Mensch so behandeln
 110 so. Und wie bei dem Großeinkauf ich meine eh da hat es die
 111 erste Wahl (.) und zweite Wahl (.) und wir ich mein die
 112
 113 Y1: Hm.
 114
 115 Am: Ausländer werden nur (.) zweite Wahl ich meine behandelt.
 116 (5)

Aufgabe der formulierenden Interpretation ist die zusammenfassende Nacherzählung des Textes. Hierbei bin ich auf den Ebenen des intentionalen Ausdruckssinns und des Objektsinns (vgl. Kap. 3) geblieben. D.h., ich bin im Rahmen der Gruppen verblieben und habe diesen weder expliziert noch transzendiert. Der Text wird in der formulierenden Interpretation der Übersicht halber nach Unter- und Oberthemen aufgliedert. In der zusammenfassenden Wiedergabe des Textes habe ich mich häufig Paraphrasierungen bedient, da mir dies als der beste Weg erschien, möglichst nahe am Text und den Intentionen der Gruppen zu bleiben. So ist zu der zitierten Passage folgende formulierende Interpretation entstanden:

Formulierende Interpretation

Gruppe „Flohmarkt“, Passage: Übergang Schule-Beruf, 8.11.1994

1–27: Frage nach dem Übergang von Schule zu Beruf

Y1 fragt nach den Erfahrungen mit dem Wechsel von der Schule zur Arbeit. Am bittet darum, das „son bißchen deutlicher [zu] machen“ (7f). Y1 erklärt, daß es in der Schule „sicherlich anders organisiert“ (23–24) gewesen sei, als zum Beispiel „acht Stunden arbeiten“ (25). Dies, der „Wechsel“ (26), sei hier gemeint.

30–40: Wegen der Konkurrenz muß man am Ausbildungsplatz aufpassen

Für Am mußte man in der Schule „nich so richtig“ (31) aufpassen. Wenn man dies hingegen in der Ausbildung mache, „da is ja so..., daß

man uns sofort schnell rausschmeissen kann.“ (34–35) Es gäbe nämlich arbeitssuchende „genuch Leute“ (40).

40–53: In der Schule herrscht Teilnahmepflicht, am Ausbildungsplatz Freiwilligkeit

Für Am ist man zum Schulbesuch „verpflichtet von der Polizei oder von der Staat (.)“ (42–43). Kennzeichnend für die Ausbildungsstelle hingegen ist, daß „ihn überlassen is ob er kommen will oder er er bleiben will.“ (47–48) Jemand mit einer ambitionierten Lebensplanung „macht ... jetzt“, ansonsten „läßt er einfach liegen.“ (52–53)

55–87: Der Übergang war sehr schwer und durch Absagen gekennzeichnet

Für Bm war der Wechsel von Schule zu Beruf „also sehr schwer“ (56–57), insbesondere die Bewerbungen. Um diese hat sich auch die Lehrerin gekümmert, d. h., sie hat die Schüler aufgefordert, an Elektroinstallateure zu schreiben. Danach hat sie „sich nicht darum gekümmert also“ (67). Bm hat sich „sehr viel“ beworben und „auch sehr viele Absagen“ (68) gekriegt, „also“ sei der Übergang für ihn „sehr schwer“ (70) gewesen. Für Bm war, wie er später anfügt (Z.86), „die Enttäuschung ... auch sehr groß“ gewesen.

74–83: Auseinandersetzung über die Sprecherfolge

Nach einer Pause wirft Am jemanden vor, nicht zu sprechen („konu-muyor“ – 74), Cm fordert ihn auf, zu sprechen, und Dm sagt etwas unverständliches, woraufhin für Em unbekannt ist, was sie selber sprechen sollten, „die anderen sollen sprechen“ (83).

89–115: Türken sind bei der Jobsuche „zweite Wahl“

Für Am gibt es „sehr viele so Firmen“ (91–92), die fragen, „ob wir Türken sind“ (95). Er selbst habe daraufhin gefragt, ob die Firmen einen „Nationalitätémensch“ (100) oder einen „richtige Arbeiter“ (101) haben wollen. Die Ansprechpartner am Telefon haben für Am „immer so gestellt nein wir wollen immer gerne“ (102–106). Am war „natürlich...sauer“ (107–108), daß man sie wie „zweite Mensch“ (109) bzw. wie bei einem „Großeinkauf“ (110) wie „zweite Wahl“ (111) behandelt. Die Ausländer werden für Am „nur (.) zweite Wahl ich meine behandelt.“ (115)

Ziel der reflektierenden Interpretation ist es, den Orientierungsrahmen der Gruppe herauszuarbeiten. Hier ist mir daran gelegen, die Orientierungen der Gruppen, ihre negativen und positiven Gegenhorizonte zu analysieren. Auf die Bedeutung des Vergleichs innerhalb der reflektierenden Interpretation bin ich bereits im 3. Kapitel eingegangen. Nur durch ihn können die gedankenexperimentellen Gegenhorizonte des

Interpreten, die durch dessen Standortgebundenheit determiniert sind, empirisch substituiert und somit methodisch kontrolliert werden. Da die Gruppe „Flohmarkt“ die erste Gruppe war, die ich einer intensiveren Interpretation unterzogen habe, schlägt sich der empirische Vergleich mit anderen türkischen peer groups – im Gegensatz zur Behandlung der Gruppe in der komparativen Analyse (siehe Kapitel 4) – in der im folgenden zitierten reflektierenden Interpretation noch nicht nieder. Wohl aber basiert diese reflektierende Interpretation bereicht auf den empirischen Vergleichshorizonten, die die Forschungsgruppe in der Analyse von Musikgruppen und Cliques von Hooligans und der Jugendgruppen einer Kleinstadt gewonnen hat (vgl. Bohnsack et.al. 1995 u. Bohnsack 1989).

Reflektierende Interpretation

Gruppe „Flohmarkt“, Passage: Übergang Schule-Beruf, 9.11.1994

1–40: Aushandeln der Fragestellung durch Y1, Am und Bm, Proposition durch Am

Y1 fragt nach den Erfahrungen beim Übergang von Schule zur Arbeit, woraufhin Am eine Plastizierung dieser Frage erbittet und dafür von Bm eine abfällige Bemerkung erhält („lan“ – 10). Y1 vergewissert sich der Bitte Ams und führt dann aus, daß Schule und Arbeit „sicherlich anders organisiert“ (23–24) waren, wobei er auf den Arbeitstag rekurriert. Seine Frage geht um „solche Sachen“ (26), diesen „Wechsel“ (26). Für Am ist der Wechsel durch die unterschiedlichen Anforderungen an das Engagement charakterisiert, „in der Schule (.) ham wer so (.) nich so richtig aufgepaßt“ (30–31), während das gleiche Verhalten an der Ausbildungsstelle dazu führen würde, „daß man (.) uns sofort schnell rausschmeißen kann.“ (34–35) Am stellt hier einen Zusammenhang mit der Vielzahl an Konkurrenten für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz her („es gibt (.) genuch Leute.“ – 36–40). Die höheren Anforderungen an das Engagement der Auszubildenden gewinnen für Am also im Kontext des knappen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ihre Brisanz.

40–53: Apposition und Konklusion durch Am

Am differenziert seine Äußerungen zu Schule und Ausbildung, die Schule hat für ihn einen Verpflichtungscharakter, dem durch staatliche Kontrollinstanzen Nachdruck verliehen wird („verpflichtet von der Polizei oder von der Staat (.) zu kommen zur Schule“ – 42–44) und so einen Zwangscharakter annimmt. „Aber in der Arbeit... is ja nicht so.“ (46–47), hier basiert das Engagement auf eigener Entscheidung, es ist

„ihn überlassen .. ob er kommen will oder er er bleiben will.“ (47–48) Für Am gründet diese ausbildungsbezogene, partikulare Entscheidung auf einer biographischen Gesamtentscheidung, nämlich „wenn er was aus seinem Leben machen will, dann macht er jetzt“ (52–53). Biographische Ambitionen machen also auch berufsbiographische Entscheidungen und Anstrengungen erforderlich. Die Alternative zu biographischen Ambitionen ist nicht mit einer Entscheidung oder Anstrengung verbunden, sie besteht aus einer praktischen Negation, „dann läßt er einfach liegen. (1)“ (53), wie Am konkludiert.

53–87: Proposition durch Bm, Metakommunikation zwischen Am, Cm, Dm und Em, Reformulierung der Proposition durch Bm

Während Am den Übergang von Schule zu Beruf abstrahierend beschreibt, war für Bm „der Übergang also sehr schwer“ (56–57), wobei er dies für die Angelegenheit „mit den ganzen Bewerbungen und so“ (57–58) spezifiziert. Die Hilfestellung der Lehrerin bestand aus der Aufforderung zum Schreiben von Bewerbungen sowie der Nennung von Adressen von „irgendwelchen Elektrikern“ (65). Die Hilfestellung der Lehrerin hört aber hiermit für Bm auf, „also jetzt nicht (.) hat sich nicht darum gekümmert also“ (66–68). Eine Betreuung in der Bewerbungsphase gab es also nicht, und auch von einer Hilfestellung in der Entscheidungsphase ist hier nicht die Rede. Bm hat „sehr viele Bewerbungen geschrieben“ (68) und beschreibt in gleicher Darstellungsweise die Zahl der Absagen, er hat „auch sehr viele Absagen und so weiter gekriegt“, (68–69). Nachdem Bm hier mit der Reformulierung seines Eingangsvotums („also der Übergang war für mich sehr schwer.“ – 69–70) seinen Beitrag abschließt, schließt sich eine diskursorganisierende Metakommunikation zwischen Am und den bisher schweigenden Cm, Dm und Em an. Schließlich reformuliert Bm seine Proposition erneut: „die Enttäuschung war auch sehr groß also mit ganz vielen Absagen und so weiter.“ (86–87) Für Bm hatten die Absagen also nicht nur ihren Niederschlag auf einer materiellen, berufsspezifischen Ebene, sondern führten auch zu allgemeinspsychischen Folgen, der Enttäuschung. Daß die berufsbiographische Ebene auch für Bm eine allgemeinbiographische Implikation hat, läßt sich auch aus der Darstellung der Bewerbungsprozesse herausarbeiten. Bm fügt den Bewerbungen und Absagen immer ein unbestimmtes Anderes an, läßt diese Faktoren ohne Grenze expandieren in andere Bereiche. So war die Enttäuschung „groß also mit ganz vielen Absagen und so weiter.“ (86–87) In diesem häufig gebrauchten „und so weiter“ könnte sich der Allgemeinbezug dieser Aspekte der Berufsbiographie verstecken.

74–83: Metakommunikation über die Redebeiträge

Am wirft einem unbestimmbaren anderen vor, nicht zu sprechen („konuşmuyor“ – 74), Bm wirft hierauf ein, er „weiß nicht“ (76). Hier ist nicht genau bestimmbar, ob Bm nichts zu sagen weiß oder hiermit seine be-

ruflische Situation kommentiert. Auch Cm fordert jemand anderes auf zu reden („sen konuş“ – 78–79), Em fragt nach dem Inhalt des zu besprechenden und fordert, „sollen die sprechen“ (83). Hier kristallisiert sich bereits die Spaltung der Gruppe heraus, die Diskussion geht zuletzt über zu Cm, Dm und Em, der die Differenz zu Am und Bm schließlich markiert und so diese zweite Gruppe aus dem Gespräch heraushält.

91–116: Elaboration der Proposition und Konklusion durch Am

Ohne eine direkte kausale Verbindung zu der Konklusion Bms zu ziehen („und es gibt auch“) weist Am auf die Existenz einer großen Anzahl von Firmen, die „mir immer so paar eh Fragen gestellt“ (94) haben. Am erläutert dann den Inhalt der Fragen, sie gingen dahin, „mit was für ner Nationalität wir kommen“ (94–95). Bereits auf die Anfrage für eine eventuelle Bewerbung wird also für Am mit der Nachfrage nach der ethnischen Herkunft, und hier insbesondere der Differenzierung zwischen türkischer und deutscher, reagiert. Am reagiert auf diese Frage der Firmen mit der Infragestellung der Differenzierungskriterien der Firmen: „Wolln Sie eine so Nationalitätémensch haben oder wollen Sie eine so (.) ne richtige Arbeiter haben,“ (100–101). Er weist also implizit die auf Staatsbürgerschaft rekurrierenden Kriterien der Firmen zurück und schlägt diejenigen – leistungsbezogenen – Kriterien der Arbeitskraftqualität vor. Für Am haben die Firmen in einer unwahrhaftigen Aussage betont, sich von Am mißverstanden zu fühlen und Interesse zu haben, „die ham immer so gestellt nein wir wollen immer gerne,“ (102–106). Hier, wo den Firmenvertretern Unaufrichtigkeit unterstellt wird, bleibt das Ergebnis dieser Gespräche – auch für Am – unklar („dann haben die so von der (.) en Telefon (.)“ – 106), sicherlich aber negativ, wie sich im folgenden in der Schilderung der Reaktion Ams herausstellt. Er war „natürlich so...(.) sauer“ (107–108), und zwar auf die auf die Nationalität reduzierte Herangehensweise der Firmen („daß wir nur von der Türkei kommen“ – 108). In Verbindung mit dieser Reduktion behandeln die Firmen sie „wie zweite Mensch so“ (109). Bildet bereits die erlittene Reduktion auf „Nationalitätémensch“ (100) einen elementaren Teil des negativen Gegenhorizonts von Am, so findet er seine Vollendung in der auf ihr basierenden Diskriminierung. In einer Analogisierung formuliert Am, auf die Metapher eines „Großeinkaufs“ (110), bei dem es „erste Wahl (.) und zweite Wahl (.)“ (111) gibt, zurückgreifend: „die Ausländer werden nur (.) zweite Wahl ich meine behandelt. (5)“ (115). Auf dem Arbeitsmarkt werden die Migranten nicht aufgrund ihrer Arbeitsleistungen, die keinerlei Beachtung finden, sondern aufgrund ihrer ethnischen Herkunft zu Arbeitern minderer Qualität.

Wie der Leser bzw. die Leserin sicherlich bemerkt hat, lassen sich die beiden dargestellten Interpretationsschritte auch in

meiner komparativen Analyse wiederfinden. Eine Vergewisserung der immanenten Themen und der Relevanzrahmen der Gruppendiskussionen geht immer einher mit einer vergleichenden Interpretation.

Anmerkungen

¹ dt.: Ey du

² dt.: Er spricht nicht

³ dt.: Sprich du

⁴ dt.: Was sollen wir schon reden, sollen die sprechen

Literatur

- Alamdar-Niemann, Monika (1991): *Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozeß*, Berlin
- Arnold, Thomas & Stüwe, Gerd (1992): *Jugendcliquen als sozialpolitisches Problem*, in: Neue Praxis, H. 4, S. 345–361
- Auernheimer, Georg (1990a): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt
- Ders. (1990b): *Jugendliche türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland – Ethnizität, Marginalität und interethnische Beziehungen*, in: Büchner, Peter, Krüger, Heinz-Hermann & Chisholm, Lynne (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*, Opladen, S. 229–243
- Ders. (1994): *Struktur und Kultur*, in: Zeitschrift f. Pädagogik, H. 1, S. 29–42
- Benner, Dietrich (1991): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft – Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, Weinheim
- Bielefeld, Uli, Reinhard Kreissl, Thomas Münster (1982): *Junge Ausländer im Konflikt: Lebenssituationen und Überlebensformen*, München
- Bielefeld, Uli & Kreissl, Reinhard (1983): *Ausländische Jugendliche und Kriminalisierung*, in: Schüler-Springorum, H. (Hrsg.): *Jugend und Kriminalität*, Frankfurt a. M. 1983, S. 78–95
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht*, Opladen
- Ders. (1991): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, Opladen
- Ders. (1992): *Zum Vergleich von „Rational Choice“-Ansatz und dem Theorie- und Methodenpotential der Chicagoer Schule*, erscheint in: Ders. et.al. (Hrsg.): *Sensibilität und Realitätssinn: Eine kritische Reanalyse des Forschungsstils der Lebenslaufuntersuchungen der Chicago-Soziologie*
- Ders. (1995): *Auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung – Peer groups: Cliques, Hooligans und Rockgruppen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung*, in: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Bd. 6)*, Opladen, S. 258–275
- Ders., Peter Loos, Burkhard Schäffer, Klaus Städtler, Bodo Wild (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*, Opladen
- Bommes, Michael (1990): *Lebenszusammenhänge von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft*, in: Informationen z. Ausländerarbeit, Nr. 1, S. 52–61

- Bröskamp, Bernd (1993): *Ethnische Grenzen des Geschmacks. Perspektiven einer praxeologischen Migrationsforschung*, in: Gebauer, Gunter & Christoph Wolf: *Praxis und Ästhetik*, Frankfurt a. M., S. 174–207
- Durkheim, Emile (1984): *Die Regeln der soziologischen Methode*, Frankfurt a.M.
- Esser, Hartmut (1980): *Aspekte der Wanderungssoziologie*, Darmstadt, Neuwied
- Ders. (1990): „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“ – *Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl*, in: *Zeitschrift f. Soziologie*, H. 4, S. 231–247
- Ders. (1991): *Die Rationalität des Alltagshandelns – Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz*, in: *Zeitschrift f. Soziologie*, H. 6, S. 430–445
- Ders. & Friedrichs, Jürgen (1990): *Einleitung*, in: Dies. (Hrsg.): *Generation und Identität*, Opladen, S. 11–23
- Fuchs-Heinritz, Werner (1990): *Biographische Studien zur Jugendphase*, in: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*, Sonderheft 31, S. 58–88
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*, in: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart, S. 91–111
- Gouldner, Alvin W. (1960): *The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement*, in: *American Sociological Review*, Vol.25., No. 2, S. 161–178
- Griese, Hartmut M. (1981): *Jugendliche Gastarbeiterkinder: Situation und Problematik*, in: *Zeitschrift f. Pädagogik*, H. 3, S. 441–456
- Heckmann, Friedrich (1992): *Akkulturation, Assimilierung, ethnische Identität*, in: Ders.: *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation*, Stuttgart, S. 162–210
- Hildenbrand, Bruno & Lanfranchi, Andrea (1996): *Kinder im „seelischen Grenzgängertum“: Das Wandern zwischen den Welten beim Verlust transitorischer Räume*, MS
- Hill, Paul B. & Schnell, Rainer (1990): *Was ist Identität?*, in: Esser, H. & Friedrichs, J. (Hrsg.): *Generation und Identität*, Opladen, S. 25–42
- Hoff, Gerd R. (1995): *Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status*, in: Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, S. 821–838
- Leggewie, Claus (1990): *Multikulti – Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, Berlin
- Mangold, Werner (1973): *Gruppendiskussionen*, in: R. König (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 2, Frankfurt a.M., S. 228–257

- Mannheim, Karl (1964a): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*, in: Ders.: *Wissenssoziologie*, Neuwied, S. 91–154
- Ders. (1980): *Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)*, in: Ders.: *Strukturen des Denkens*, Frankfurt a. M., S. 155–303
- Ders. (1964b): *Das Problem der Generationen*, in: Ders.: *Wissenssoziologie*, Neuwied, S. 509–565
- Ders. (1985): *Wissenssoziologie*, in: Ders.: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt a. M., S. 227–267
- Mansel, Jürgen (1988): *Informelle Kontrolle zur Verhinderung von Kriminalisierung – Die Handlungsmöglichkeiten der Subsysteme sozialer Kontrolle aus der Sicht von jungen Deutschen, Türken und Italienern*, in: *Kriminologisches Journal*, Jg. 20, S. 121–141
- Matza, David (1964): *Delinquency and Drift*, New York/Sidney
- Mead, George Herbert (1948): *Mind, Self and Society*, Chicago
- Mullard, Chris (1991): *Die „Drei O“*, in: Ders. & Essed, Philomena: *Antirassistische Erziehung*, Felsberg, S. 56–116
- Nohl, Arnd-Michael (1995): *Kinder des Kiez – „Türkische“ Jugendliche in Schöneberg*, in: *Blätter des iz3w*, Nr. 207, S. 36–38
- Park, Robert E. (1968): *Community Organization and Juvenile Delinquency*, in: Ders., Ernest Burgess & Roderick McKenzie: *The City*, Chicago
- Reich, Hans H. (1994): *Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz*, in: *Zeitschrift f. Pädagogik*, H. 1, S. 9–28
- Schiffauer, Werner (1981): *Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen*, in: *Zeitschrift f. Pädagogik*, H. 6, S. 911–924
- Ders. (1983): *Die Gewalt der Ehre – Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt*, Frankfurt a. M.
- Schnell, Rainer (1990): *Dimensionen ethnischer Identität*, in: Esser, H. & Friedrichs, J. (Hrsg.): *Generation und Identität*, Opladen, S. 43–72
- Schütz, Alfred (1993): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt – eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Frankfurt a. M.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, Heft 3, S. 283–293
- Ders. (1992): *Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession*, in: B. Dewe, W. Ferchhoff, F.- O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen, S. 132–170
- Ders. (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung – Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?*, in: N. Groddeck & M. Schumann

- (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg i. B., S. 189–297
- Tertilt, Hermann (1995): *Turkish Power Boys – Ethnographie einer türkischen Jugendbande*, Frankfurt a. M.
- Thrasher, Frederic M. (1963): *The Gang – a study of 1,313 gangs in Chicago*, Chicago
- Wagner, Hans-Josef (1993): *Sinn als Grundbegriff in den Konzeptionen von George Herbert Mead und Pierre Bourdieu. Ein kritischer Vergleich*, in: Gebauer, G. & Wulf, C.: *Praxis und Ästhetik*, Frankfurt a. M., S. 317–340
- Wittpoth, Jürgen (1994): *Rahmungen und Spielräume des Selbst: ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu*, Frankfurt a. M.
- Whyte, William F. (1965): *Street Corner Society – The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago

Aus Erfahrung lernen

Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Herausgegeben von Ernst Apeltauer.

(Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Band 16)

1994. VI, 232 Seiten. Kt. ISBN 3871169447.

FPr. DM 29,80

In diesem Band findet der Leser die Zusammenstellung verschiedener Aufsätze, die sich mit dem Thema „Auslandsaufenthalt“ und den dadurch möglichen Primärerfahrungen mit fremden Lebensformen und Kulturen beschäftigen. Authentische Situationen, Beobachtungen und Interaktionserfahrungen sind also der Ausgangspunkt für die Darstellungen verschiedener Autorinnen und Autoren. Das Spektrum reicht von konzeptionellen Überlegungen über Artikel zu Exkursionen und Auslandspraktika, die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung von Deutschland und der Schweiz aus durchgeführt wurden, bis hin zu Auslandspraktika in Deutschland. Dieser letztere Perspektivwechsel schien wichtig, sollte doch vermieden werden, daß immer nur andere als „Fremde“ betrachtet werden. Den Abschluß bildet ein Beitrag, der aus theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen Schlußfolgerungen zu ziehen versucht.

Martina Schwanke

Übersetzen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“

(Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Band 17)

1994. IV, 149 Seiten. Kt. ISBN 387116948X.

FPr. DM 22,—

Der vorliegende Band wendet sich an alle, die sich theoretisch wie praktisch mit dem Übersetzen im Fach Deutsch als Fremdsprache befassen, an Studierende wie Lehrende im In- und Ausland. Er resultiert aus dem Projekt KOMPAS (KOMMunikationsoPTimierung am Arbeitsplatz für Sprachwissenschaftler) sowie aus langjährigen Erfahrungen im Unterricht mit ausländischen Studierenden sowohl im theoretisch-linguistischen als auch im sprachpraktischen Bereich. Dieser Band will weder eine Einführung ins Übersetzen noch ein Lehrbuch sein, sondern er soll Denkanstöße liefern. Es wird versucht, durch gezielte Einbeziehung verschiedener Arbeitstechniken das Übersetzen zu erleichtern und Anregungen zu geben, entsprechende Unterrichtsg Grundlagen zielgruppenadäquat zu entwickeln.

Integration als Dialog

Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld
von Wissenschaft und Praxis

Festschrift für Wilhelmine M. Saylor zum 65. Geburtstag

Herausgegeben von Hans-Joachim Roth.

(Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Band 18)

1994. V, 199 Seiten. Kt. ISBN 3871169676.

FPr. DM 28,—

Dieser Band geht auf ein Symposium zurück. Von vornherein war es vorgesehen, die Vorträge als Grundstock für eine Festschrift zu verwenden; diese wurden dazu von den Autoren überarbeitet und aktualisiert; einige Beiträge kamen hinzu. An den verschiedenen Interessengebieten W.M. Sayers entlang versuchen die Beiträge dieses Bandes, unterschiedliche Aspekte zu entfalten, die im Kontext interkultureller Arbeit nicht fehlen dürfen, z.T. bisher jedoch eher randständig geblieben sind. Der Band ist zweigeteilt: Im ersten Teil geht es schwerpunktmäßig um theoretische Fragestellungen, im zweiten um Berichte aus konkreten Forschungsprojekten bzw. Praxisfeldern; den Beschluß bildet eine kulturbiographische Schau von Leben und Werk W. M. Sayers durch ihre Kölner Kollegin Thea Sprey-Wessing.

Die Beiträge: ● Fremde verstehen. Ein transzendentalhermeneutischer Beitrag zum Problem interkultureller Verständigung ● Zur Kooperation von Pädagogik und Soziologie am Beispiel multikultureller Studien ● Ethnizität und Rassismus ● „Pädagogik zu Pferd“ und „Pädagogik zu Fuß“ – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der interkulturellen Pädagogik ● Zur Bedeutung der soziokulturellen Makrostruktur für die Persönlichkeitsentwicklung – Dargestellt an Befunden einer interkulturellen Vergleichsstudie mit jungen Eltern ● Vom Grüßen. Rituale des Grüßens im interkulturellen Vergleich ● Zwischen Heimat und Fremde. Identitätsprobleme Studierender aus Lateinamerika ● Entwicklung durch Erziehung. Erfahrungen in einem entwicklungspädagogischen Projekt am Stadtrand von Lima/Peru ● Wilhelmine M. Saylor: Die Visitenkarte und ihre Rückseite ● Arbeiten zur Interkulturellen Pädagogik ● Tabula Gratulatoria

Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13

D-73666 Baltmannsweiler



